*Dr. Juljusz Kijas.*

## Wychowanie obywatelskie i państwowe w nauczaniu języka polskiego.

Postulat wychowania obywatelskiego i państwowego jest w dzisiejszych czasach naprawdę kwestją pierwszorzędnego znaczenia. Półtorawiekowa niewola zmusiła nas bowiem do służenia wbrew naszej woli obcemu państwu, które było nam nienawistne i nauczyła nas wyrażać się o niem zawsze ujemnie i zajmować wobec niego stanowisko negatywne.

To piętno wyciśnięte zostało w duszach naszych tak silnie i głęboko, że i dzisiaj jeszcze, w kilkanaście lat po odzyskaniu niepodległości, pokutuje w nas dawne przyzwyczajenie. Nie możemy zrozumieć tego, że żyjemy już we własnem państwie, którego jesteśmy obywatelami i nietylko nie doceniamy tej radosnej sytuacji, lecz lekceważymy po dawnemu swoje obowiązki obywatelskie i interesy naszego państwa, jakby ono wciąż jeszcze było państwem zaborczem.

My, pokolenie starsze, nieprędko przyzwyczaimy się do zmienionych warunków. Ale idzie o pokolenie młodsze, rosnące już w niepodległem państwie polskiem, idzie o młodzież, powierzoną naszej opiece. Musimy przecież wychowywać ją tak, aby od lat najmłodszych zaprawiała się do przyszłych obowiązków obywatela własnego państwa.

A jeżeli we wszystkich przedmiotach nauki szkolnej możemy stosować wychowanie obywatelskie i państwowe, to język polski trzeba uznać za najwdzięczniejszy teren pracy.

Zastanówmy się zatem, jak należy realizować postulat wychowania obywatelskiego i państwowego przy nauce języka polskiego w gimnazjum.

Nauczanie języka polskiego rozpada się na trzy stopnie: klasy I—III, IV—V i VI—VIII. Na każdym stopniu inny jest cel nauczania i inne są jego metody.

Stopień niższy, t. j. kl. I—III, stoi pod znakiem uczenia mówienia, czytania i pisania. Jest to okres posługiwania się nietyle wiedzą materjalną, ile formalną. Nie chodzi tu więc o treść przeczytanych ustępów i w błędzie byłby nauczyciel, któryby uważał za swoje zadanie wtłoczyć do głowy ucznia pewną ilość ustępów z czytanki. One są tylko pomocą

w nauce, bo dostarczają materjału do urządzania rozmów, pogadanek, ćwiczeń w mówieniu i t. d. Punkt ciężkości spoczywa tu właśnie na owych pogadankach, omawiających różne zagadnienia, rozmowach na różne tematy, a więc często niezależnie od materjału czytanki. Nauczyciel ma zupełną swobodę, może więc śmiało wprowadzać pogadanki lub ćwiczenia w mówieniu na tematy, związane z wychowaniem obywatelskiem i państwowem, gdyż na tym stopniu materjał naukowy nie krępuje go wcale.

Idealne wprost warunki w tych klasach utrudnia jedna tylko okoliczność: wiek uczniów, liczących 10—13 lat. Poważnych więc pogadanek przeprowadzać się nie da, gdyż umysły uczniów są jeszcze dziecinne.

Można tu jednak z powodzeniem nawiązywać do obchodów patrjotycznych, święcenia rocznic wydarzeń dziejowych, rocznic urodzin lub zgonu wybitnych ludzi, można — jeśli idzie o teraźniejszość — wiązać pogadanki wprost z wydarzeniami z życia bieżącego, życia politycznego, o którem młodzież nasza pewne wiadomości posiada. Wyzyskamy więc rocznicę konstytucji 3 maja, rocznicę odzyskania niepodległości, imieniny Prezydenta Rzplitej i marszałka Piłsudskiego, tydzień L. O. P. P., Dzień Oszczędności i t. d.

Ale i przy czytaniu ustępów można doskonale potrącać o niektóre sprawy, związane z zagadnieniem wychowania obywatelskiego i państwowego. Oto parę przykładów takich pogadanek w kl. I według czytanek Tynca i Gołąbka:

Ustęp 3. *Mowa polska* pobudzi uczniów do zastanowienia się nad wartością i znaczeniem mowy ojczystej. Dziecko powinno sobie uświadomić, że jako przyszły obywatel ma dbać o mowę ojczystą i szanować ją, bo kto nie dba o swój język, kto go kaleczy — ten nie jest dobrym obywatelem. Nie od rzeczy będzie zwrócić uwagę na to, że język nasz jest bardzo trudny dla cudzoziemców, natomiast my łatwo uczymy się obcych języków. Dalej wyjaśnimy, że język nasz mało jest znany w świecie, ale im państwo nasze będzie silniejsze, tem więcej zagranica uczyć się będzie naszej mowy. W ostatecznym rezultacie ustęp ten powinien wzbudzić w dziecku poczucie dumy, że jego mową ojczystą jest właśnie mowa polska.

Ustęp 9. *Towarzystwo upiększania klasy* nadaje się znakomicie do wyrobienia w uczniach ducha obywatelskiego. Po przeczytaniu ustępu opowiadającego, jak powstało w pewnej klasie takie towarzystwo, uczniowie albo sami zaproponują założenie u nich towarzystwa upiększania klasy, albo można im tę myśl zręcznie podsunąć, a napewno przyjmą ją z entuzjazmem. Nauczą się dalej, że sala szkolna jest wspólnem mieszkaniem wszystkich uczniów, a więc wszyscy starać się powinni o jej porządny wygląd, oraz że nietylko ten przyczynia się

do jej upiększenia, kto ją ozdabia, ale także i ten, kto powstrzymuje się od zaśmiecania jej. Dobrze będzie przypomnieć uczniom przy tej sposobności, że szanowanie i ochranianie dobra publicznego (np. sprzętów szkolnych) może być dla państwa niemniejszą zasługą, niż np. stworzenie jakiejś fundacji.

Ustęp 16. *Połów ryb na morzu Bałtyckiem* pozwoli rozwinąć pogadankę o znaczeniu morza dla państwa polskiego.

W inną sferę zagadnień wprowadzi nas ustęp 98. *Przysięga Kościuszki.* Postaci wodza w sukmanie, chłopa Świstackiego, mieszczan, doprowadzą do zrozumienia, że wszystkie warstwy narodu są powołane do pracy dla dobra ojczyzny, że od obowiązku pracy dla państwa nikt uchylić się nie może. Że szlachetna postać Kościuszki stanie się wzorem do naśladowania — nie trzeba chyba dodawać.

Ustęp 102. *Wymarsz oddziałów strzeleckich na wojnę* dostarczy sposobności do pogadanki o wielkiej wojnie, do zrozumienia ideologji Strzelca i Legjonów, dziejów powstania naszej armji, a sylwetka Komendanta może stać się punktem wyjścia rozmowy na temat, co dzieci wiedzą o Marszałku Piłsudskim i jak sobie wyobrażają jego znaczenie dla państwa polskiego i jego zasługi jako twórcy naszej armji oraz jego rolę wodza narodu.

Nie braknie odpowiednich ustępów w czytance na klasę II.

Ustęp 16. *Podwórzowy grajek* — litość ubogiego stróża nad biednym grajkiem — może ułatwić uczniom, jeśli pominiemy już wartości wychowawcze tego wiersza, zrozumienie trudności, jakie napotyka nasze państwo wskutek kryzysu finansowego i bezrobocia.

Ustęp 27. *Pies i wilk* pozwoli ocenić, jakim skarbem jest wolność, choć nieraz trzeba się dla niej wyrzec wielu rozkoszy i wygód.

Ustęp 63. *Mała wedeta lombardzka* da dzieciom możność opowiedzenia o bohaterskich czynach naszej młodzieży w czasie obrony Lwowa czy Cudu Wisły.

Cykl ustępów 85. *Żywy sen*, 86. *Latający dywan*, 87. *Na ognistym wozie*, 88. *W brzuchu stalowego wieloryba* oraz 90. *Zmartwienia św. Mikołaja* pozwoli poruszyć sprawę znaczenia naszej floty morskiej i powietrznej, a na radjo każe popatrzyć nietylko jako na przedmiot, uprzyjemniający zimowe wieczory, ale na ważny czynnik pacyfizmu, zbratania narodów, a wreszcie propagandy polskiej na terenie całego świata.

Że dużo materjału da się wydobyć z ustępu 94. *Hymn o miłości ojczyzny* — chyba mówić nie potrzeba.

W klasie III ustęp 5. *Olimpjada* da impuls do omówienia znaczenia sportu dla państwa i polskich rekordów na forum międzynarodowem. Dwa zaś wielkie cykle, *II. Po polskim kraju i VIII. Nasza Rzeczpospolita,* zakończony Mazurkiem Dąbrowskiego, pozwolą jeszcze lepiej

zrozumieć dzisiejsze życie w Polsce i uzupełnić dotychczasową pracę nad wyrobieniem obywatela, świadomego swych obowiązków względem państwa. Ideałem zaś młodzieży w tej klasie stanie się napewno Staś Tarkowski *(W pustyni i puszczy)*, z innych zaś lektur *Za chlebem* przypomni młodzieży obowiązek obywatelski pamiętania o naszych emigrantach. *Bartek zwycięzca* uwydatni doniosłość uświadomienia i wyrobienia obywatelskiego wsi, obrazek zaś wyborów, odbywających się w tej noweli, pozwoli omówić z młodzieżą w najogólniejszych ramach naszą ordynację wyborczą i doniosłość wyborów nietylko do sejmu, ale nawet i skromnych wyborów do samorządowych organizacyj szkolnych.

Przechodzimy do stopnia średniego, t. j. klas IV i V, którego zadaniem jest zapoznanie uczniów ze sposobem czytania większych całości, a za ich pośrednictwem z rozmaitemi figurami stylistycznemi oraz z najważniejszemi gatunkami poezji i prozy.

Na tym stopniu z natury rzeczy wypisy oddają tylko ubocznie usługi, punkt ciężkości zaś przenosi się na lektury.

I tu zobaczymy, że niemal wszystkie lektury mają wspólny motyw: prywata a dobro państwa *(Iljada, Grażyna, Jan Bielecki, Pan Tadeusz, Trylogja)*. Dobrze więc będzie, gdy tę właśnie sprawę odpowiednio się naświetli przez przeciwstawienie postaci Grażyny, Robaka, Jeremiego, Skrzetuskiego, Czarnieckiego, Wołodyjowskiego i Kmicica — Achillesowi, Litaworowi, Chmielnickiemu, Radziwiłłom i t. d. A kiedy pod wpływem czytania opisów bohaterskich walk w *Trylogji* zapłoną chłopcom oczy, gdy rycerskie czyny skrzydlatych husarzy przyśpieszą bicie ich serc — przypomni się im, że dawniej trzeba było za Ojczyznę życie oddać; a dziś trzeba żyć dla niej, aby zmagając się z przeciwnościami i trudami, utrzymać za wszelką cenę jej całość i niepodległość, że dawnemu bohaterstwu na polu walki trzeba dzisiaj przeciwstawić ciche bohaterstwo szarego dnia pracy, bo *idą czasy, których znamieniem będzie wyścig pracy*.

Z innych lektur, czytanych na tym stopniu, *Maraton* uprzytomni uczniom, że nie masa i materjalna potęga zwyciężają, ale zapał i przeświadczenie o słuszności idei. *Placówka* znowu zwróci ich uwagę na rolę chłopa — obywatela, na doniosłe znaczenie oświaty dla najszerszych warstw, przypomni nadto, że i od cudzoziemców, a zwłaszcza od najbliższych naszych sąsiadów — Niemców, dobrze jest nauczyć się tych zalet, dzięki którym górują oni nad nami, t. j. organizacji pracy, systematyczności i solidarności.

Nareszcie stopień najwyższy, klasy VI—VIII, obejmujący dawniej historję literatury, a dziś lekturę najcelniejszych utworów naszego piśmiennictwa.

Już przy *Bogurodzicy* nasunie się uwaga, że najstarsza ta pieśń religijna jest zarazem niejako hymnem narodowym polskim, który przez długie

wieki związany był z dziejami naszego narodu i państwa, bo religijność była zawsze naszą cechą.

Najciekawsze partje literatury staropolskiej t. j. literatura polityczna (Modrzewski, Orzechowski, Staszyc, Kołłątaj), przeszły obecnie w ręce historyka, który w zastępstwie polonisty wykaże uczniom, jak rozwijała się nasza myśl państwowo-twórcza w niepodległej Polsce. Mimo to zagadnienia polityczne i obywatelskie otwierają się przed polonistą przy lekturze *Żywotu człowieka poczciwego* Reja, *Odprawy posłów greckich* i *Kazań sejmowych.* I napewno potoczy się dyskusja, czy „człowiek poczciwy“ Reja może być ideałem obywatela, który to ideał zarysuje się następnie w szlachetnej postaci Antenora, a przeciwstawi mu się wyraziście osoba lekkomyślnego Aleksandra, narażającego byt państwa dla dogodzenia swym zachciankom. Rada trojańska w *Odprawie* i *Kazania sejmowe* zmuszą do scharakteryzowania roli sejmu w dawnej Polsce, przyczem niewątpliwie wysunie się sprawa roli sejmu w Polsce odrodzonej. Lektura *Krzyżaków* doprowadzi znowu do omówienia obecnego stanowiska Niemców wobec naszego państwa.

W wieku XVII trudno będzie o odpowiedni materjał, zato dostarczy go wiek XVIII. Rozpocznie go świetlana postać Konarskiego, wzór niezmordowanego bojownika o naprawę Rzeczypospolitej. Owocna działalność Komisji Edukacyjnej powinna wzbudzić w uczniach dumę, że Polska wyprzedziła Europę w organizowaniu szkolnictwa państwowego, przyczem nieźle będzie wspomnieć, że i dzisiaj szkolnictwo polskie stoi wysoko i w niejednym wypadku budzi podziw zagranicy. Bolesne refleksje nasunie *Głos umarłych,* skarżący się na upadek władzy i na niechęć społeczeństwa do wybitnych jednostek. Społeczeństwo to potrafi (jak dawniej, tak i dzisiaj) „cierń w życia przeciągu kłaść im na głowy, kwiat — aż na posągu“. Lektura satyr Krasickiego wywoła pytanie, które z wad, wyszydzanych przez niego, przetrwały do dzisiejszych czasów i jakie nowe wady musiałby Krasicki chłostać, gdyby żył w Polsce odrodzonej. Wreszcie niemcewiczowski *Powrót posła* będzie punktem wyjścia dyskusji na temat obowiązków posła i roli sejmu tak w dawnych czasach, jak i w dobie dzisiejszej (o ile nie omówiono tego zagadnienia przy sposobności *Odprawy*).

Jeśli idzie o czasy porozbiorowe, to odśpiewanie w skupieniu i z powagą (stojąc) mazurka Dąbrowskiego, naszego hymnu narodowego i państwowego, traktowanie go z całą należną czcią jako symbolu naszego państwa, będzie piękną lekcją wychowania państwowego. *Barbara* Felińskiego zapozna nas znowu z papierowemi wprawdzie, ale ujmującemi swoją szlachetnością ideałami mężów stanu, Boratyńskiego i Tarnowskiego.

Wiele ciekawego materjału przyniesie życiorys i twórczość Mickiewicza.

Życie Mickiewicza może być wzorem dla dzisiejszego obywatela, czyto podkreślimy organizacyjno-społeczny zmysł wieszcza w Towarzystwie Filomatów, czy zwrócimy uwagę na jego hasło: „Ojczyzna ponad wszystko" (przyjęcie katedry w Collège de France kosztem interesów własnych i rodziny, utrata tej katedry wskutek wierności idei Towiańskiego, wyjazd do Turcji z krzywdą osieroconych dzieci), czy wreszcie poświęcenie się dla przyjaciół (choroba i śmierć Garczyńskiego).

Szczegółowo trzebaby omówić organizację filomatów i filaretów, zestawić ją z dzisiejszemi organizacjami młodzieży, wykazać ich pracę obywatelską i społeczną w myśl haseł: Ojczyzna, Nauka, Cnota. Myśli, zawarte w *Odzie do młodości*, powinny stać się drogowskazem i dla dzisiejszej młodzieży. Uwydatnienie, że zapał młodzieży wszystko pokonać potrafi, poparte przykładem roli armji ochotniczej w r. 1920, wskaże młodzieży, ile może ona zdziałać dla państwa.

Antytezą tej młodzieży będzie lekkomyślna i próżniacza młodzież z *Zimy miejskiej* i „umarły dla świata" Gustaw z *Dziadów*, w którym pod wpływem miłości „natychmiast umarł Goffred i Jan Trzeci", Gustaw, sam się oskarżający o zaniedbanie pracy dla społeczeństwa pod wpływem słów, że „człowiek nie jest stworzony na łzy i uśmiechy, ale dla dobra bliźnich swoich, ludzi".

*Konrad Wallenrod* przypomni uczniom, że skoro dawne pokolenia składały wszystko, co miały najdroższego, aby przyśpieszyć zmartwychwstanie Polski, to i od nas państwo ma prawo żądać pewnych, choćby i ciężkich ofiar. A przecież my, wolni obywatele Rzeczypospolitej, jesteśmy w tem szczęśliwem położeniu, że wszelkie ofiary składamy już na ołtarzu tej Polski, która jest.

Ponure, pełne goryczy zwrotki męczeńskiej pedagogji niewoli *Do matki Polki* muszą wywołać pytanie, czy i dziś tak samo trzeba chować dzieci, aby je zaprawić do ich przyszłej roli w społeczeństwie. Oto punkt wyjścia bardzo ciekawej dyskusji.

Po zapoznaniu się z Konradem z III części *Dziadów*, możnaby rzucić pytanie, jakie cechy musiałaby posiadać dziś wielka jednostka, któraby w Polsce niepodległej chciała odegrać rolę Konrada. Pozwoliłoby to zastanowić się nad psychiką wielkich ludzi doby współczesnej w Polsce i poza Polską.

*Księgi pielgrzymstwa* dostarczą materjału do pytania, które nauki Mickiewicza są aktualne i w Polsce odrodzonej, albo jak należałoby w dobie obecnej uzupełnić nauki Mickiewicza, zawarte w *Księgach*.

I znowu *Pan Tadeusz*, ale tym razem oglądany oczyma i sercem dojrzewającego młodzieńca. Najlepiej będzie odczytać najcharakterystyczniejsze ustępy z artykułu J. N. Millera *Mickiewicz w świecie niepodległości* lub z książki *Zaraza w Grenadzie* i wywołać w klasie

dyskusję. Zetrą się różne opinje i zdania, a z nich wyłoni się stwierdzenie, jakie trwałe wartości znajduje dzisiaj młodzież w *Panu Tadeuszu*, a co uważa za rzeczy przebrzmiałe i niewarte naśladowania.

Zatrzymaliśmy się dłużej nad Mickiewiczem, ale nikt może nie był i nie jest takim wychowawcą, jak autor *Dziadów*. Zresztą dzisiejszy renesans badań nad Mickiewiczem wskazuje najlepiej, kto powinien patronować naszej pracy nad budowaniem państwa polskiego.

Znacznie gorzej będzie ze Słowackim, który dostarczy raczej przykładów odstraszających. Bo więcej jak pewne, że młodzież nasza nie uzna za ideał obywatela ani dzieci — samotników z *Godziny myśli* ani fantasty Kordjana, ani męczennika Anhellego, ani Derwida złamanego śmiercią córki. Smutne refleksje nasunie zagłada Wenedów, walczących pod wodzą Lelum i Polelum — dwu głów, którym odpowiada, niestety, tylko jedna para rąk — oraz oglądających się na pomoc zzewnątrz, ponieważ brak im wiary we własne siły.

Więcej tematów dostarczy zato wielki społecznik w trójcy naszych wieszczów — Krasiński. Ileż tematów do dyskusji zawiera *Nieboska komedja*. Z aktualnych bolączek znajdziemy tu i sprawę małżeństwa, kult zmysłowości, walkę stronnictw, kryzys, komunizm, rewolucję, zwalczanie religji i t. d. A bankructwo obu obozów z powodu braku miłości natchnie młodzież przeświadczeniem, że kwestja socjalna to sprawa niezmiernie trudna, nie dająca się nigdy rozwiązać na płaszczyźnie jednej tylko partji, interesu jednej tylko strony.

*Irydjon* jako przeciwieństwo *Wallenroda* wskaże na konieczność kierowania się etyką chrześcijańską w stosunkach społecznych i politycznych, na konieczność wyrzeczenia się nienawiści do wrogów, która niczego zbudować nie potrafi, a rozkaz Boży: *Idź i czyń, choć serce wyschnie w piersiach twoich* okaże się aktualny także i w odrodzonej ojczyźnie, walczącej z tylu trudnościami i przeżywającej tak ciężki kryzys.

Hasło „Z polską szlachtą polski lud!" w *Psalmie miłości* pozwoli znowu przyjrzeć się klasom społecznym i zrozumieć konieczność poświęcenia przywilejów stanowych dla zjednoczenia wszystkich warstw społecznych w pracy około państwa. Nakoniec *Psalm dobrej woli* przypomni uczniom, że wolna wola jest największym, ale i najniebezpieczniejszym darem Bożym, bo może być źródłem zarówno wielu czynów dobrych, jak i złych. Jakżeż bardzo potrzeba nam tej dobrej woli w dobie dzisiejszej, wśród tylu zamieszek i walk, które tak bardzo utrudniają wspólną pracę dla naszego młodego państwa!

Po omówieniu poezji wieszczej zajmiemy się t. zw. młodszymi romantykami. Wśród ich dzieł *Mohort* nietylko wskrzesi przed oczyma młodzieży postać rycerza — obywatela, ale i zwróci uwagę na sprawę

obrony naszych granic wschodnich i obowiązki naszego Korpusu Ochrony Pogranicza.

Kończy się romantyzm, nadchodzi nowa epoka — pozytywizm, której hasło: „Praca od podstaw", nigdy może nie było tak bliskie i zrozumiałe, jak obecnie, w okresie budowy państwa naszego. Wiele aktualnych spraw znajdą uczniowie w rozprawkach i artykułach Szujskiego, Świętochowskiego i Szczepanowskiego, umieszczonych w *Sympozjonie* Adamczewskiego. Nie braknie ich zresztą i w literaturze pięknej tego okresu. Wiersz Asnyka *Słonko* ze swojem romantycznem hasłem: „Trzeba naprzód iść i świecić!" przypomni nakaz pracy bez wytchnienia dla idei, *Daremne żale* wzywają do pracy zgodnie z duchem czasu, a do zaprzestania żałowania tego, co minęło. Ważne to przypomnienie, bo o uszy młodzieży naszej jeszcze czasem obijają się, niestety, narzekania tego rodzaju: „Za czasów niewoli lepiej było!". Ale oto i wiersz *Do młodych*, pouczający, że jednak idąc z postępem, nie wolno „deptać przeszłości ołtarzy", nie można potępiać wszystkiego z tego powodu, że to już rzeczy minione. Młodzież musi zrozumieć, że dobry obywatel młodego państwa polskiego powinien jednak znać doskonale dzieje swego narodu i ciesząc się wolnością, nie zapominać, ile ofiar i poświęceń, ile krwi i łez ta wolność kosztowała. Również lektura sonetów *Nad głębiami* pozwoli omówić wiele zagadnień, aktualnych w chwili obecnej.

W inną dziedzinę przeniesie nas lektura utworów Konopnickiej. *Jaś nie doczekał* — to temat do omówienia tragedji dzisiejszych bezrobotnych, instytucji Kas chorych, kolonij wakacyjnych dla młodzieży miejskiej. *Przed sądem* zaś — to sposobność do poruszenia kwestji analfabetyzmu jako klęski społecznej, potrzeby szkół, oświaty pozaszkolnej, kursów dokształcających.

Przechodzimy do powieści.

Z wielu zagadnień, jakie wysunie młodzież przy czytaniu *Lalki* Prusa, wymienię przedewszystkiem jeden: znaczenie stanu kupieckiego. Trzeba tu będzie podkreślić niesłuszne uprzedzenie naszego społeczeństwa do tego zawodu, a z uznaniem zaznaczyć wypadki, gdy człowiek z wykształceniem średniem, czy nawet uniwersyteckiem poświęca się handlowi. *Emancypantki* wyłonią naturalnie sprawę emancypacji kobiet, stwierdzenie, do ilu to dziedzin pracy, niegdyś zamkniętych, dopuściło kobietę państwo polskie oraz zastanowienie się nad rolą kobiety w dzisiejszej Polsce. Ubocznie już zwróci się uwagę na potrzebę instytucyj humanitarnych, któreby wspomagały potrzebujących pomocy materjalnej lub moralnej. Nakoniec sprawą ustroju i organizacji państwa, stosunkiem wzajemnym warstw społecznych zainteresuje się młodzież przy lekturze *Faraona*.

Zasługą Sienkiewicza było „pokrzepienie serc" w latach niewoli powieściami historycznemi. Ale i Polska dzisiejsza znajdzie pokarm duchowy w *Quo vadis?*, gdzie młodzież ujrzy wyraźny dowód na to, że nie używanie życia bez żadnego hamulca, nie rozwiązłość, ale hart ducha, umiejętność panowania nad namiętnościami — oto cechy człowieka, który ma przyszłość przed sobą. Również aktualne będą dziś powieści *Bez dogmatu i Rodzina Połanieckich*. Jakże interesujące będzie pytanie: Kto byłby dzisiaj lepszym obywatelem, Płoszowski czy Połaniecki? Jedyną odpowiedzią będzie oczywiście konieczność stworzenia takiego typu, któryby skojarzył w sobie kulturę duchową i szlachetność Płoszowskiego z silną wolą, przedsiębiorczością i praktycznością Połanieckiego.

A teraz epoka Młodej Polski.

*Chłopi* Reymonta nauczą młodzież organizacji życia zbiorowego bądźto na przykładach pozytywnych, bądźto negatywnych. Pytanie: Jak powinna dziś wyglądać wzorowa wieś polska? da uczniom wiele sposobności do zrozumienia, czem dla naszego rolniczego kraju jest ta tak ważna warstwa społeczna. Nie pominiemy przytem milczeniem faktu, że obecny kryzys finansowy najdotkliwiej właśnie dotknął wieś. Nie bez pożytku będzie również lektura *Ziemi obiecanej*. Jak przy *Lalce* mówiło się o handlu, tak tu nastręcza się znakomita sposobność do omówienia spraw, związanych z przemysłem, a więc konieczność opanowania przemysłu przez element polski, kwestja uczciwości w pracy, sprawa dzisiejszego kryzysu w przemyśle i t. d.

Przy czytaniu i omawianiu *Ludzi bezdomnych* Żeromskiego wysunie się znowu na pierwszy plan sprawa społeczna i humanitarna. Proletarjat, rola jednostki w pracy społecznej, jej prawo do szczęścia osobistego lub rezygnacja z niego (jak to miało miejsce u Judyma), zagadnienie opieki społecznej, szpitalnictwo, kliniki, kasy chorych, higjena społeczna, społeczne znaczenie zawodu lekarza — oto tematy pogadanek na tle tej powieści.

*Wesele* Wyspiańskiego, genjalny przekrój przez duszę społeczeństwa polskiego na przełomie XIX i XX wieku, daje i dziś dużo do myślenia. Trzebaby omówić nieufność warstw niższych do wyższych, wady organizacji ruchu społecznego, polegające na tem, że dużo się u nas mówi, a mało działa, że wyręcza się w sprawach ważnych ludźmi którzy do tego nie dorośli (Jasiek), dalej fakt, że jednostki, powołane do działania, usuwają się w krytycznej chwili od akcji (Gospodarz), której ster chwytają w swe ręce elementy przewrotne, złe, aby niweczyć pracę długich lat (Chochoł). Wszystko to są problemy, nad któremi przyszły obywatel powinien głęboko się zastanowić. Możnaby nawet zaryzykować dyskusję na temat: Jakie postaci wprowadziłby Wyspiański na scenę, gdyby dzisiaj pisał *Wesele*?

Zakończymy materjał naukowy lekturą poezji najnowszej, np. *Lauru olimpijskiego* Wierzyńskiego i wykażemy młodzieży, że obywatel młodego państwa polskiego oprócz wysokich zalet umysłu, ducha i serca powinien mieć także zdrowe ciało i silne mięśnie, dlatego też sprawy wychowania fizycznego i przysposobienia wojskowego otoczyło państwo tak troskliwą opieką.

Oto szereg zagadnień, jakie możnaby poruszyć przy lekturze. Ale oprócz lektury obejmuje nauka języka polskiego jeszcze naukę o języku czyli t. zw. gramatykę.

I na lekcjach języka można wiele zdziałać dla wychowania obywatelskiego i państwowego, gdyż gramatyka wyzbyła się już dzisiaj dawnego charakteru normatywnego i zamiast być zbiorem reguł, stara się dziś obserwować i opisywać zjawiska językowe. Młodzież pozna więc właściwości swego ojczystego języka, a przez porównywanie go z innemi językami obcemi lub starożytnemi dostrzeże jego swoisty dźwięk, jego ducha, składnię, jego bogactwo i piękno. Czytając zaś utwory staropolskie, przypatrzy się, jak się ten język w ciągu wieków kształtował, urabiał, bogacił, jak niezgrabnie jeszcze dźwięczał w *Psałterzu florjańskim*, jak formował się w niewprawnych rękach Reja, a potem krzepnął w wytrawnych dłoniach największych jego mistrzów: Kochanowskiego i Skargi, aby wreszcie „powiedzieć wszystko, co pomyśli głowa" u Słowackiego, Sienkiewicza, Żeromskiego.

Rozważania te napewno wzbogacą umysł przyszłego obywatela. Ale nie zabraknie i tu momentów uczuciowych, umiłowania tego języka, który w latach niewoli był jedyną naszą ostoją i łącznikiem między zaborami, krwawo bronionym przez młodzież polską przed Moskalami i Niemcami, który i dzisiaj zdala od Polski zachowuje naszą emigrację dla państwa polskiego. A troska o czystość tego języka — to znowu element woli, który pobudzimy u naszej młodzieży. Uwydatnieniem zaś bogactwa i piękna języka polskiego zajmą się różne ćwiczenia stylistyczne, wyszukiwanie wyrazów blisko-, jedno- i różno-znacznych, porównań, przenośni, nagromadzeń, wyliczeń i t. d. Najpiękniej zaś przemówi on do młodych serc i zabłyśnie cudownym blaskiem — jako żywe słowo w odpowiednio wygłaszanych deklamacjach i recytacjach.

I tak przeszliśmy w ramach ośmioletniej nauki gimnazjalnej cały szereg zagadnień i kwestyj, odnoszących się do życia społeczeństwa i państwa. Niektóre z nich wracały kilkakrotnie, inaczej bowiem podejdzie się do nich z uczniami kl. II, a inaczej oświetli się je wobec uczniów klasy VIII.

Zresztą z wymienionemi tu zagadnieniami należałoby właściwie postępować tak, jak się czyni z t. zw. lekturą uzupełniającą, t. j. nie wyczerpywać ich wszystkich w całości, lecz wybrać sobie kilkanaście,

przedewszystkiem tych, które nauczycielowi najlepiej odpowiadają i oświetlić je należycie odpowiednim materjałem naukowym.

W tym celu spróbujmy na zakończenie zestawić poruszone problemy, a otrzymamy tematy następujących zagadnień:

1. poczucie dumy narodowej i radości z przynależności do państwa, 2. naśladowanie zalet obcych narodów, 3. ideał obywatela, 4. rola wybitnych jednostek w społeczeństwie, 5. współpraca wszystkich warstw społecznych dla dobra państwa, 6. praca nad uświadomieniem obywatelskiem warstw niższych, 7. poszanowanie władzy, 8. prywata a dobro państwa, 9. humanitaryzm, 10. potrzeba religijności, 11. odrodzenie życia rodzinnego, 12. etyka chrześcijańska w pracy społecznej, 13. kult wolności, 14. poszanowanie języka ojczystego, 15. poszanowanie przeszłości i święcenie rocznic narodowych, 16. zwycięstwo idei nad materją, 17. ideały młodzieży, 18. przygotowanie młodzieży do pracy obywatelskiej, 19. bohaterstwo młodzieży w obronie Lwowa i podczas Cudu Wisły.

Ze spraw zaś, dotyczących organizacji i życia naszego państwa, omówiliśmy następujące: 1. Marszałek Piłsudski i armja polska, 2. rola Korpusu Ochrony Pogranicza, 3. znaczenie morza, floty i lotnictwa, 4. propaganda zagraniczna, 5. wartość i znaczenie wychowania fizycznego i sportu, 6. idea samowystarczalności gospodarczej, 7. handel i przemysł, 8. reforma rolna, 9. opieka nad emigracją, 10. rola kobiety w społeczeństwie, 11. stosunek nasz do Niemców, 12. ordynacja wyborcza i rola sejmu, 13. higjena społeczna, 14. analfabetyzm, 15. bezrobocie, 16. kryzys finansowy i gospodarczy, 17. agitacja komunistyczna.

Jak widać z tego zestawienia, materjał jest bardzo obfity, a składa się z różnych zagadnień. Jedne z nich przemówią młodzieży do rozumu, przy drugich zaapelujemy do uczucia, przy innych wreszcie wywrzemy nacisk na wolę. Oczywiście, że jedne z nich zainteresują więcej chłopców, inne zaś okażą się odpowiedniejsze dla dziewcząt.

A jak opracowywać te tematy? Sposobów będzie wiele. Dadzą się więc wyzyskać w wypracowaniach pisemnych albo w ćwiczeniach w mówieniu. Można je omawiać w formie swobodnej pogawędki lub nadać im charakter poważnej dyskusji. Czasem może wystarczy samo krótkie stwierdzenie faktu. Recepty na to dać nie można, zwłaszcza że nauczyciel nigdy nie przewidzi, czy właśnie jego mozolnie skonstruowany wykład nie przejdzie bez echa, natomiast jedno słowo, mimochodem rzucone, nie zapadnie głęboko w duszę wychowanka, aby po jakimś długim czasie wydać plon niespodziewany.

Jeżeli zaś przynajmniej niektóre z poruszonych tu zagadnień pozostaną w duszy wychowanka, to będą mu one zawsze przypominać, że ma tak kształcić się i pracować, aby mógł w przyszłości stać się dobrym obywatelem swego państwa.

*Józefa Żmichowska-Rytlowa.*

## Czytanki.

Dlaczego czytanka tak zaciążyła nad nauczaniem języka polskiego? Skąd ta dysproporcja między prawdziwem życiem, otaczającem dziecko, a przewagą fikcji literackiej, jaka panuje wszechwładnie w nauczaniu wszystkich działów języka ojczystego? Życie nie może dostać się do szkoły przez zamknięte szczelnie drzwi papieru czy bibuły wypisów! Może to wpływ wskazówek do programu szkoły powszechnej, w których podkreślona jest bardzo wyraźnie zasada: „*Czytanie służy za podstawę całej nauce*", a dalej: „*stąd wszelkie objaśnienia gramatyczne należy z niego wysnuwać*". „*Ćwiczenia ustne, jak w oddziałach niższych, mogą pozostawać w ścislejszym lub mniej ścisłym związku z czytaniem*". „*Wyrazy te* (chodzi o ortografję) *wypisujemy z tekstu czytanego*". „*Nauczyciel wskazuje odpowiedni ustęp w czytance*" i t. d. i t. d.

Według programu wszystkie działy nauczania mają często swe źródło i ujście w czytance! A zatem te typy lekcyj są bardzo silnie ugruntowane w starej szablonowej szkóle, która beznadziejnie forsuje je często, nie wychodząc poza ich ramy.

Obecnie jesteśmy świadkami reakcji przeciw temu stanowi. Niektóre działy języka polskiego zaczynają się wyłamywać z pod tej supremacji czytanek. Chcą się wiązać z życiem, z niego wypływać, a nie z martwych okładek wszelkiego rodzaju wypisów! Tak się dzieje z wypracowaniami, ćwiczeniami słownikowemi, językowemi. Bardzo żywą kampanję prowadzą zarówno nasi, jak zagraniczni metodycy języka ojczystego. Tworzy się systemy nauczania, sprzeciwiające się zasadniczo czytankom jako punktem wyjścia w nauczaniu.

I w dążeniu tem jest duża słuszność; kwestja czytania i traktowania go w szkole wymaga radykalnej zmiany. Szkoła bowiem dzisiejsza w stosunku do czytania poplątała środki i cele, jakim czytanie służy, zamknęła się w ciasnych ramach własnych celów i celików. Nie wychodzi poza nie, chociaż wokoło dziecka tętni bujne, prawdziwe życie, chociaż język, styl, słownik dziecka mają tyle okazji do ćwiczeń, chociaż w każdej chwili konkretna potrzeba powiedzenia, napisania czy przeczytania może postawić dziecko w takiej sytuacji, że ono chętnie i z wielkiem zainteresowaniem zwróci się do książki, by znaleźć w niej treść, związaną z jego realnym interesem. Młodzież współczesna nie chce i nie lubi tracić czasu nad czemś, co nie jest czynem codziennej twórczej pracy. Przecież całe nauczanie ma być tylko środkiem do wydobywania z życia wielkich, realnych, zarówno moralnych, jak materjalnych wartości. Po tej linji powinno iść „zamerykanizowanie" nauczania, zamerykanizowanie czytania.

Tyle się mówi o upraktycznieniu nauczania, o przygotowaniu do czynnego życia, a my ciągle ,,bujamy w obłokach". Czytamy powiastki, nowelki, łapiemy fabułę, tłumaczymy kilka wyrazów, robimy pobieżne uogólnienia i tak dalej i dalej przez kilka lat pracy szkolnej pod kierunkiem, dyktandem nauczyciela, od punktu do punktu, wyznaczonego w dydaktyce. Opanowanie formy stało się istotnym celem, bardzo starannie ukrytym pod pozorem zajmowania się treścią. Stąd ta beznadziejność treści naszych wypisów i czytanek, stąd taka masa tekstów, z któremi niewiadomo, co robić.

A tymczasem czytanka powinna podążyć za życiem, uzupełniać je, rozszerzać, radzić pewnym jego brakom, powinna być na tyle elastyczna, by do różnych warunków móc się przystosować, z nich wypływać. Te wymagania stworzyły takie pomysły jak książki arkuszowe, pisemka dziecinne zamiast stałej na cały rok przeznaczonej książki szkolnej, podręczne drukarenki czy powielacze, na których nauczyciel może odbijać dowolnie dobrane teksty, a także podręczne popularne bilbjoteczki, do których uczeń musiałby często zaglądać po ,,żywą", aktualną dla siebie wiedzę.

Te wszystkie pomysły wiązały się z koniecznością innego pojmowania czytania w szkole, zwłaszcza na niższym poziomie.

Zdawało się, że w pewnym okresie tak zwana ,,metoda szkoły pracy" unormuje to zagadnienie. Niestety! Na naszym gruncie poza skostniałemi, bezdusznemi, z całością pracy dziecka niezwiązanemi czterema godzinami robót ręcznych, ta wielka idea dydaktyczna nie wprowadziła nic nowego.

Należne miejsce czytaniu przyznaje amerykańska metoda projektów. Nawet na niewielką skalę stosowana ta forma nauczania uchyla drzwi, przez które może się wedrzeć prąd życia do ciasnej, przepełnionej dziećmi klasy szkolnej. W metodzie projektów czytanie jest środkiem na usługach ,,projektu", t. j. służy tej pracy i temu celowi, jakie wysunęło życie klasy. Jest środkiem, wiodącym do zdobycia treści dla zupełnie określonych, konkretnych i życiowych celów. Ten charakter czytania ograniczy liczbę wszystkich nastrojowo-wychowawczych czytanek [1]), które nie mogą być codzienną strawą duszy dziecięcej, jeżeli mają wychowywać współczesnego człowieka. Na ,,codzień" czytanie musi zejść z koturnów umoralniania zapomocą sensów moralnych, musi umoralniać przez oddziaływanie na wolę, przez aktywne ustosunkowanie ucznia do treści, do samodzielnego analizowania jej pod kątem pewnych zadań życiowych. Na poziomie pierwszych czterech lat wszystkie te zadania — zagadnienia życiowe będą miały charakter techniczno-życiowy. Niech dzieci z czy-

[1]) Dr. Librachowa w *Pracy Szkolnej* z dnia 31 XII. 1931 radzi czytać je ,,od święta".

tanki dowiedzą się, jak mają dany przedmiot wykonać, jak on wygląda i t. d. Dziecko ma wrodzoną tendencję do konstruowania, do „majstrowania". Metoda projektów na tej tendencji buduje swoje formy postępowania. Zwiążmy teraz możność wykonania jakiego przedmiotu z koniecznością przeczytania odpowiedniego tekstu. Zobaczymy wtedy zmianę stosunku ucznia do czytanki i czytania.

Prowadziłam oddział drugi szkoły powszechnej metodą projektów, zakreśloną na szeroką skalę. Bardzo często uciekałam się do tego, że opisywałam sposób wykonywania jakiegoś przedmiotu, potrzebnego nam do urzeczywistnienia „projektu". Trzeba było spojrzeć na te zaognione ciekawością oczy, które po raz nie wiem który odczytywały tekst, wybierały z niego wskazówki, by móc podzielić się z całą klasą wiadomościami, dotyczącemi sposobu „majstrowania". Dzieci uczyły się czytać, myśląc o czynie, czytanie wchodziło w ich realne życie, jako dobry doradca, od którego wiele można się nauczyć.

Dziecko wtedy czyta, by zdobyć wiadomości potrzebne do zupełnie praktycznych celów. Pracuje w gromadzie. Rezultatem swoich doświadczeń musi się podzielić z kolegami. Musi im często odczytać dany tekst, czuje, że czytać musi płynnie i ładnie. Stąd cały szereg lekcyj, poświęconych wprawie w czytaniu.

Słowne uświadamianie w tym zakresie często niewiele pomaga, bo liczymy się wtedy z ważnością pewnych danych w późniejszem życiu człowieka. Postarajmy się natomiast związać konieczność osiągnięcia wprawy z dzisiejszym interesem dziecka. Nie odkładajmy tego interesu do nieokreślonej mgławicy, jaką dla dziecka jest: „jak będziesz dorosły". Dziecko musi mieć w tem interes, żeby *dziś* dobrze przeczytać.

Klasa, którą prowadziłam, była podzielona na grupy (6 osób). Dzieci pracowały grupowo. Grupy często dawały projekty, dotyczące pewnych prac. Każdej grupie chodziło o to, by jej projekt był przyjęty. Jeżeli projekty miały być odczytywane, wtedy same dzieci prosiły, by mogły się nauczyć dobrze czytać. Same organizowały takie czytania. Wobec tego, że przy szkole był ogród, próby odbywały się często na powietrzu. Grupy organizowały konkursy, każde dziecko musiało samodzielnie się nauczyć, potem odczytywały głośno i wybierały przedstawiciela, który godnie mógłby referować pomysł grupy. Bywały wypadki, że pomysł, przygotowany przez grupę, przepadał w głosowaniu. Grupa często protestowała w ten sposób: „On źle przeczytał, niech przeczyta Dobrusia, to wtedy napewno wszystkim się spodoba". Godziłam się na tę propozycję, bo to była bardzo poważna walka o swoje poglądy, przekonania. A dzieci z ciekawością słuchały, bo to była walka o ich realne życie. Dzieci prędko zorjentowały się, które najlepiej czytają. Aby uniknąć ciągłego czytania przez jedno dziecko, zapowiadałam, że

wyznaczę, czy wylosuję takiego referenta. Wtedy grupa zabierała się do najsłabszych, którzy „ze skóry wychodzili" — żeby jak najlepiej czytać. Należało nieraz interwenjować, bo wymagania grupy w stosunku do takiego słabeusza przechodziły granice jego możności.

Taki charakter musi mieć codzienne szare czytanie w naszej szkole. W ten sposób musi się odrodzić: Musi dać wychowanie przyszłemu czytelnikowi jako człowiekowi pracy.

---

*Dr. Józef Gołąbek.*

## Nauczanie literatury.

Zabierając głos w sprawie nauczania literatury w szkole średniej, uważam za właściwe rozpocząć od negacji. Nie będę się jednak długo nad tem rozwodził, bo chyba ogólnie do dzisiejszego sposobu uczenia literatury jesteśmy negatywnie usposobieni.

Niewiadomo nieraz, skąd ta negacja wyrasta, ale to widoczne, że coraz bardziej potężnieje. Wydaje mi się, że dużą rolę grają tu nowe prądy pedagogiczne, które przed nauczycielem odkryły całkiem nowe światy, a jako słuszny punkt wyjścia przyjęły *ucznia*, nie *materjał nauczania*. Nie zwraca się jednak uwagi na to jeszcze, że żyjemy w okresie ahistoryczności, całkowitego braku odczucia wartości historji i historycznego ujmowania nauki; a przecież ten przejaw jest znamienny i zdanie sobie z niego sprawy ułatwia zrozumienie dzisiejszej niechęci i nauczycieli i uczniów do traktowania literatury w ten sposób, jak się ją dzisiaj traktuje. Zgódźmy się też z tem, że wartość ideowa literatury naszej wobec odzyskania niepodległości bardzo się zmieniła, na co zapewne fachowa krytyka literacka zwróci uwagę. Tak np. J. Kochanowski nabiera dziś więcej znaczenia i aktualności, niż miał przed laty — powiedzmy — trzydziestu, bo to poeta, u którego świadomość obywatela państwa niezależnego, państwa wielkiego i silnego, mocno się zaznacza; razem z tem budzi się duma narodowa, która nakazuje mu cieszyć się z triumfów jego państwa i boleć nad jego poniżeniem.

Wyżej podane racje każą rozważyć sprawę uczenia literatury i uznać, że tak, jak się dziś uczy, uczyć nie można. Ale obalenie pewnego stanowiska jest łatwe, trudniejsze natomiast postawienie kwestji pozytywnie.

Nie widziałbym rozwiązania zagadnienia przez to, że się w nauczanie literatury przyjmie założenie socjologiczne. Byłoby to tylko przesunięcie sprawy w jednym kierunku i znów zachodziłaby obawa, że nas więcej obchodzi materjał nauczania, a nie uczeń.

Chodziłoby raczej o oparcie nauczania literatury na zasadzie pewnych problemów i to tych, które są zawsze aktualne. Już to samo usuwa historyczne traktowanie omawianego przedmiotu, bo np. stosunek Kochanowskiego do Boga nie jest ważny przez to, że Kochanowski pisał w w. XVI, lecz jak tę sprawę ujmował i jak wygląda ona w stosunku do tego samego problemu u Mickiewicza, Słowackiego, Kasprowicza. Takie ujęcie zagadnienia pozwala nam także na wejrzenie w epokę, na nastroje religijne danej epoki, a z drugiej strony na wejście w duszę poety. Wkońcu pozwoli nam wyprowadzić ogólny wniosek, np. w danym wypadku taki, że literatura nasza (a przecież w dużej mierze jest ona wykładnikiem uczuć społeczeństwa) w swych szczytowych momentach lub postaciach wśród innych pierwiastków uwzględniała podstawy religijne.

Podałem przygodnie jeden tylko problem, spotykany w literaturze; jest ich oczywiście dużo i różnie dadzą się one układać, przyczem jedne z nich są łatwiejsze do ujęcia przez ucznia, inne trudniejsze. Stopniowanie więc tych trudności stanowiłoby o odpowiedniem ugrupowaniu materjału w poszczególnych klasach.

Podnieść się mogą głosy obawy już nietylko o to, że usuwamy podstawę historyczno-literacką, ale że ponadto tniemy na kawałki całokształt twórczości każdego pisarza, że zatem nie wytworzymy sobie o nim należytego pojęcia. Płonne obawy. Zapytajmy ucznia klasy VIII, przed powtórzeniem materjału, jakie też ma pojęcie o Kochanowskim, którego utwory czytał w kl. VI. Okaże się, że bardzo słabe albo nie ma żadnego. Wszystko się w pamięci zatarło. Natomiast zasada naszego układu materjału, a więc niejednokrotnego nieraz nawrotu do tego samego pisarza zmusza nas do pomówienia nietylko o jego dziele, ale i o nim samym i to za każdym razem inaczej, w innem oświetleniu, a, co najważniejsze, w zestawieniu z innymi pisarzami nieraz nietylko naszymi, ale i obcymi.

Tego rodzaju poznawanie dzieł na zasadzie problemów wpłynie także zapewne na wyrobienie zmysłu krytycznego, a przynajmniej wskaże do niego drogę. Sądzimy bowiem, że skoro utwory, napisane na przestrzeni kilku wieków, będą rozpatrywane nie według porządku chronologicznego, ale ułożone na jednej powierzchni, łatwiej będzie wtedy dostrzec ich pewne różnice, odnośnie do historji języka i jego rozwoju, jego budowy i stałego rozrastania się, odnośnie do stylu i jego różnorodnych właściwości, podlegających pewnej modzie, odnośnie do rozwoju lub upadku kultury, życia towarzyskiego, społecznego i politycznego, że zarysuje się przed nami jasno indywidualność każdego pisarza i to nietylko na tle jego epoki i środowiska, w których żył, ale także w zestawieniu z poprzednikami i następcami.

Myśli, rzucone tutaj w ogólnym zarysie, nie dają może całkiem jasnego pojęcia o poruszonem zagadnieniu; wymagają jeszcze szczegółowego rozpatrzenia i rozważenia ich dogodności i możliwości zrealizowania. Wydaje się jednak, że z tego sposobu uczenia literatury mógłby być duży pożytek, zwłaszcza, że nauka tego przedmiotu mogłaby się rozpoczynać już w klasie IV, wobec czego dysponowałaby ona okresem pięcioletnim; to mogłoby być dla jej pogłębienia bardzo pożyteczne, a niewątpliwie przyczyniłoby się do lepszego skoordynowania nauczania tego przedmiotu. Nikt bowiem nie umie chyba jasno i pewnie dać odpowiedzi, jaki jest właściwie obecnie cel nauczania języka polskiego w kl. IV i V gimnazjum.

Zwolennicy systematycznego nauczania historji literatury załamią zapewne ręce z rozpaczy, że młodzież, która — jak się mówi — już dzisiaj nie może się pochwalić znajomością tego przedmiotu, w przyszłości absolutnie nic nie będzie umiała. Jest oczywiście w tych obawach dużo przesady. Nauczyciel, rozpatrując z młodzieżą pewne utwory jakiegoś pisarza, stale przypomina nietylko jego życiorys, ale stara się wejść w głąb kultury, z której ten lub inny pisarz wyrósł, rozpatruje więc epokę, bo samo przez się rozumie się, że bez tego rodzaju fundamentu poznawanie utworów literackich nie miałoby celu i wartości; byłyby one w ten sposób całkiem niezrozumiałe i obce.

Wreszcie, aby dać młodzieży całokształt nabytych wiadomości, możnaby w klasie VIII, jako powtórzenie, opracować całość w porządku chronologicznym na podstawie dobrze ułożonego podręcznika, któryby się mieścił w 3—4 arkuszach; a więc byłaby to już historja literatury, stanowiąca zamknięcie całej nauki. Traktowaćby to jednak należało tylko jako mały dodatek. Zadaniem jego byłoby jedynie dać ostatecznie w historycznym, rozwojowym układzie materjał znany, nad którym pracowało się lat kilka.

---

*Dr. Zygmunt Schmeidler.*

## O aktualizacji dzieł Mickiewicza.

Praca ta jest próbą (i tylko próbą) realizowania postulatów wychowania państwowego na pewnym konkretnym odcinku pracy szkolnej, a. m. przy lekturze Mickiewicza w kl. VII. Przedstawione w niej poglądy i sposoby ujęcia przeprowadziłem w praktyce szkolnej na lekcjach języka polskiego, a następnie uzupełniłem na podstawie spostrzeżonych braków.

Omówienie i wyzyskanie dla celów wychowania państwowego twórczości filomackiej odbyć się może w następujących etapach: 1. Rozbiór poszczególnych utworów. 2. Organizacja i cele filomatów (referat ucznia). 3. Wykazanie zbieżności między ideałami pieśni a hasłami filomatów tak, że twórczość poety staje się wyrazem uczuć i poglądów zbiorowości. 4. Podkreślenie faktu, że filomaci — czynem zadokumentowali swą ofiarność, że między ideą i życiem nie

było u nich rozbieżności. W tym celu odczytać można już teraz część sceny więziennej z trzeciej części *Dziadów*, a także pewne akta procesu. 5. Rola młodzieży w życiu społeczeństwa. Tu nasuwają się przykłady historyczne: ofiarność powstańców, czyn Legjonów, Orlęta lwowskie; inna kategorja czynów: młodzi w walce ze starymi o postęp w epoce oświecenia. 6. Warunki spełnienia swego zadania, a więc cechy, któremi winna się młodzież odznaczać. 7. Które z haseł filomatów i dziś są aktualne i jak je należy uzupełnić. 8. Jakież więc są zadania młodzieży w chwili obecnej? Ostatni punkt jako zawierający cel rozbioru najlepiej ująć w formie wypracowania domowego. Oddziaływanie na charakter przez apoteozę bohaterstwa i poświęcenia, wzmożenie poczucia odpowiedzialności przez podkreślenie roli młodzieży, świadomość konkretnych, z chwili bieżącej wynikających, obowiązków — oto cele, do których dążyłem.

*Grażyna* i *Świteź* dają sposobność do omówienia kwestyj, związanych z rolą kobiety w społeczeństwie. Heroizm bohaterek przypomina inne przykłady bohaterskich czynów (Chrzanowska, Emilja Plater; tu można przeczytać wiersz Mickiewicza), wywołuje dyskusję o zdolności kobiety do czynu zbrojnego. Aktualna dziś sprawa przysposobienia wojskowego kobiet może przy tej sposobności być w odpowiedni sposób omówiona. Zwłaszcza wskazane będzie to w szkole żeńskiej i koedukacyjnej.

Zmienione warunki naszego bytu politycznego zmuszają przy rozbiorze *Konrada Wallenroda* do odmiennego niż dawniej traktowania utworu. Jeżeli w czasach niewoli snuto analogje n. t. Rosja—Krzyżacy, Polska—Litwa i podkreślano moment zdrady, dziś byłoby to chybione. Tragiczne zmagania duchowe, wynikłe z ponurej atmosfery spiskowej, wśród której wyrastał czyn jaskrawo sprzeczny z etyką, są to rzeczy dziś nieaktualne, a co gorsza — szkodliwe. Przy omawianiu idei utworu położyłbym, zgodnie z tezą Tretiaka, raczej nacisk na sprawę poezji i jej rolę w życiu narodu, by moment ten wyzyskać przy czytaniu poezji r. 1830. Gdy jednak nie będzie można przemilczeć problemu zdrady, wskazałbym tu na zgubne skutki niewoli, która u jednostek słabych prowadzi do spodlenia, u silnych do załamania psychicznego, uniemożliwiającego harmonijny rozwój osobowości. Zaznaczyć trzeba i przekonać o tem, że tylko w słońcu wolności rozwijać się może człowiek, a w ten sposób utwierdzić w sercach młodzieży miłość wolności, a w umysłach świadomość konieczności jej obrony.

Jeszcze większą ostrożnością odznaczać się musi rozbiór III-ciej cz. *Dziadów*. Scenę pierwszą możnaby pominąć, gdy młodzież poznała ją już przy omawianiu twórczości filomackiej. Unika się w ten sposób zagłębiania się w tchnące rozpaczą i zemstą pieśni Konrada. A rozpacz i zemsta, nawet z szlachetnych płynące pobudek, nie powinny znaleźć uczuciowego oddźwięku w sercu współczesnego Polaka. Przy analizie *Improwizacji*, jako najważniejszy, z naszego punktu widzenia, moment wysunie się patrjotyzm Konrada, głębia jego miłości do ojczyzny. Po nastrojeniu jednak młodzieży na ton wysoki, dźwięczący w natchnieniu wieszcza, (czego nie trzeba sztucznie wytworzyć, bo wiemy, jak sugestywnie działa Improwizacja na młodzież), należy postawić pewne pytania. W tej atmosferze nie będą one tchnęły złośliwym krytycyzmem wobec ludzi wielkich, lecz będą próbą dostrojenia się w trosce o dobro państwa do poziomu poety. Spytamy więc, czy słuszna jest i dziś droga, którą dążył Konrad do wyzwolenia Ojczyzny. Czy byłby pożądany tyrański rząd dusz? Nad pytaniami temi rozwinie się żywa i pożyteczna dyskusja. Chodzi zaś o to, by młodzież, przeżywszy jak najsilniej wzlot bohatera, złączywszy się z nim

uczuciowo w bezgranicznej miłości Ojczyzny, umiała się od niego oddzielić rozumem i do szczęścia Państwa innemi dążyła szlakami. Nie stromemi ścieżkami bezpłodnych porywów, lecz szerokim, jasnym traktem radosnej i twórczej pracy.

Omawiając *Widzenie ks. Piotra*, jako moment pozytywny podkreślimy wiarę. Wiarę niezmożoną, żyjącą i trwającą lat sto w sercach narodu. Powiemy, że wiara ta dała wytrwanie, pozwoliła poprzez ponurą teraźniejszość ufnie patrzeć w jasną przyszłość. Nie omieszkamy jednak i tu krytycznie rozpatrzyć poglądu poety. Korektura ideowa winna iść w tym kierunku, że wiara sama nie wystarcza, jako siła bierna jedynie, poza sobą szukająca źródła. Młodzież musi zrozumieć, że w chwili stanowczej Polskę wykuł na podłożu wiary wyrastający, ale ponad nią sięgający czyn.

Szerokie i ważkie miejsce zajmujący w poemacie stosunek do Rosji jest nader wdzięczną sposobnością krzewienia wychowania państwowego. Nasuwają się następujące wytyczne dyskusji. 1. Stosunek Mickiewicza do caratu a do narodu rosyjskiego. 2. Analiza życia rosyjskiego, jako słuszna i objektywna. Szczególną uwagę możnaby zwrócić na spaczenie i wykrzywienie charakterów, spowodowane systemem rządów, służalczość, pochlebstwo i prowokację, jako jego wyniki. Przeprowadzić można analogję między ówczesnym a obecnym sposobem rządzenia. Tak ujętej charakterystyce życia rosyjskiego, w którem rządzi przypadek i kaprys, a w najlepszym razie despotyzm władzy (dawniej i dzisiaj) przeciwstawimy kulturę polską z jej oparciem o tradycję narodową, łączność z Zachodem i wartościami etycznemi, jak liberalizm, bohaterstwo, patrjotyzm, poświęcenie. Dobrą lekturą uzupełniającą mogą być: *W oczach Zachodu* Conrada oraz *Moskiewskie gody* Wyrzykowskiego. Cenne dowody historyczne na poparcie poglądów naszych daje Kucharzewski w swem dziele: *Od białego do czerwonego caratu*, z którego wyjątki (np. raport Custine'a) można odczytać w klasie. Z punktem pierwszym połączyć można omówienie stosunku Mickiewicza do Puszkina. Tragiczny zawód, jaki wywołało u poety załamanie się duchowe przywódców spisku dekabrystów i szlachetne w stosunku do nich stanowisko *(Do przyjaciół Moskali)*, tem wznioślejsze w świetle późniejszych wierszy Puszkina i innych, pełnych nacjonalizmu i nienawiści do Polski, będzie jeszcze jednem świadectwem wielkości Mickiewicza. Zakończeniem powyższych rozważań będzie wskazanie na prorocze wprost spojrzenie poety i spełnienie się jego obaw w chwili obecnej.

Nader ostre i poważne zarzuty, jakie wytoczono przeciw *Księgom*, wskazują na niebezpieczne sugestje, płynące z fałszywej i przesadnie idealistycznej ich ideologji. Przyznając im wiele słuszności, wskażę jednak na pewne zalety wychowawcze *Ksiąg*. Powołam się tu na poglądy prof. Fl. Znanieckiego, który dowodzi przekonywająco, że dzisiejsze wychowanie powinno iść w kierunku zastąpienia egoizmu grupowego altruizmem zbiorowym. Egoizm bowiem grupy, usprawiedliwiony kiedyś, jako obrona przeciw indywidualistycznym instynktom jednostki, jest dziś szkodliwy dla rozwoju samej grupy. Idea zaś altruizmu zbiorowego, solidarności wszystkich ludzi dobrych przeciw złym jest wyraźnie sformułowana w *Księgach*. Po odrzuceniu pewnych naleciałości epoki okazują się one wyprzedzeniem idei całkiem współczesnej, idei współpracy wolnych narodów. Gdy zaś widzimy, że właśnie Polska była bojowniczką nowych form współżycia narodów, opartych na altruiźmie, słusznie stąd możemy być dumni. A duma ta nie będzie szowinizmem, nie będzie zabarwiona nienawiścią wobec innych narodów, lecz płynąć będzie z przeświadczenia, że

czyny Sobieskiego, unje, powstanie listopadowe stwierdziły dążenia nasze do służenia równocześnie Państwu i ludzkości. Znajdziemy więc w *Księgach* piękną podstawę do harmonijnego wytworzenia dobrego Europejczyka i obywatela państwa. Gdy na to położymy nacisk, odpadną od zdrowego ziarna plewy romantycznej idealizacji. *Księgi narodu* można przeczytać w domu w całości, podkreślając wyżej wskazane momenty, z *Ksiąg pielgrzymstwa* zaś trzeba dokonać stosownego wyboru. Czytałbym więc rozdziały VII, VIII, IX, XIII (z nawiązaniem do Ody) XIV i *Modlitwę Pielgrzyma*, czyli te, które są wolne w przeważającej części od odgłosów chwili, a zachowują swą wartość przez zawarte w nich wskazania i nauki.

Lektura *Pana Tadeusza* pozwala poruszyć tematy nader ciekawe i aktualne. Uwadze samej młodzieży narzuca się stosunek Mickiewicza do kultury staropolskiej. Na podstawie poematu zarysowują się jasno pewne jej cechy, dodatnie zarówno jak i ujemne. Indywidualizm szlachty, jej niechęć do obowiązujących praw i silnej władzy oraz niedojrzałość polityczna, a w związku z tem widoczna prywata i samowola są niestety wadami nietylko przeszłości. Zalety jej: męstwo i uczucie patrjotyczne nie tak dawno jeszcze ukazały się oczom Europy na polach bitew. Tak więc historyczny punkt widzenia uzupełniamy natychmiast aktualnem oświetleniem. Wiele jeszcze innych momentów wychowawczych zawiera *Pan Tadeusz*. Konieczność jedności wewnętrznej, sprzęgnięcia pracy wszystkich obywateli dla Państwa ponad dzielące ich różnice wyznaniowe, tak pięknie unaoczniona w poemacie w współpracy Jankiela z ks. Robakiem, budzi zrozumienie potrzeby wspólnej pracy wszystkich obywateli Rzeczypospolitej. Przemiana Tadeusza, wcale nie tak nieprawdopodobna, bo wszak mógł się Tadeusz wiele nauczyć, zetknąwszy się ze światem, wysuwa wizję nowego Polaka, lepszego, demokratycznie myślącego, odpowiedzialnego za przyszłość narodu, wznoszącego się do obowiązku patrjotycznego kosztem własnych interesów, pozwala nam stwierdzić, że i Mickiewicz krytycznie odnosił się do wad szlacheckich. Pokuta Jacka Soplicy pozwala uwierzyć w możliwość naprawy wad narodowych i daje możność poruszenia kwestji, na czem polega wyższość czynów ks. Robaka nad innego rodzaju pokutą, polegającą na modlitwie czy cierpieniu i o ile sposób pokutowania Jacka jest społecznie korzystniejszy. Czy trzeba się rozwodzić nad wychowawczą wartością obrazów przyrody? Czy trzeba wskazywać, jak wielkie pola do działania w tym kierunku daje taka np. rozmowa Tadeusza z Telimeną i Hrabią o przyrodzie i jak ją można zużytkować, pokazując obrazy, wskazując na piękno rodzimej przyrody, na zakorzenioną u nas wadę chwalenia zagranicy, poruszając nawet praktyczne kwestje turystyki krajowej ewent. w porozumieniu z nauczycielem nauki o Polsce współczesnej. Oto szereg pozytywnych wartości wychowawczo-obywatelskich *Pana Tadeusza*. Nie omieszkamy jednak wskazać pewnych błędów w poglądach Tadeusza. I tak postaramy się wywołać dyskusję nad wartością wykształcenia, nad stosunkiem do kultury obcej, by wykazać, o ile z niej czerpać powinniśmy, dlaczego stanowisko Tadeusza, jako skrajne, jest niesłuszne. Jest więc lektura *Pana Tadeusza* doskonałem źródłem poznania i ukochania przeszłości w jej przejawach dodatnich, dającem jednocześnie możność krytyki, tem cenniejszej, że odbywającej się w atmosferze miłości, wytworzonej lekturą poematu. [1])

---

[1]) Jeśli idzie o obawę Millera, że *P. T.* mógłby zachęcać do życia próżniaczego, przytoczę tu charakterystyczny sąd ucznia (b. inteligentnego), który

Na lekturze *Pana Tadeusza* kończy się właściwie czytanie dzieł Mickiewicza. Wskazówki do programu mówią wprawdzie o jakichś wyjątkach z pism, artykułów i t. d., ale nader ogólnikowo, jak o rzeczach małej wagi. A przecież należałoby pokazać Mickiewicza także w sferze czynu. Mickiewicz - publicysta, Mickiewicz - twórca legjonu, działacz emigracyjny, polityk — wszystkie te strony działalności poety zbywa się w szablonowym życiorysie. W tym okresie poeta już nie natchnionem słowem, ale piórem polityka, ale czynem żołnierskim stwierdza swe prawo do wodzostwa narodu. Działalność filomacka i legjon złotą klamrą czynu harmonijnie zamykają krąg życia poety. [1])

Życiorys wieszcza staje się więc nader ważnym czynnikiem wychowawczym. Młodzież nie uznaje rozdźwięku między słowem a czynem. A na życiu poety możemy ją wychować, na życiu tego wiecznego pielgrzyma do Polski. A jednak zarysowały się skazy na jego posągu. Czy mamy je przemilczeć? Czy ma stać przed nami, jak posąg wielki, ale równie martwy i chłodny, jak posąg, otoczony łańcuchami szacunku, który się tylko zdaleka obchodzi? Czyż będziemy dalej nieszczerze deklamować o jego niezachwianym patrjotyźmie? Droga ta nie ożywi poety w sercach młodzieży. Faktu niewzięcia udziału w powstaniu nie należy zasłaniać figowym listkiem zdawkowych słów. Trzeba poddać go dyskusji w klasie, zaznaczając, że nie chcemy sądzić, lecz staramy się rozumieć. Musimy przyznać, że fakty świadczą przeciw poecie. Jednocześnie jednak wyjaśnimy stan duchowy poety w Rzymie (fakty!) i stwierdzimy, że niewzięcie udziału w powstaniu było błędem, ale i jeszcze jednym dowodem wielkości i prawości charakteru poety, który nie pozwolił mu czynić czegoś bez wewnętrznego przekonania. Gdy tak sprawę postawimy, młodzież zrozumie, że krok Mickiewicza nie był grzechem, lecz pomyłką polityczną.

Drugim trudnym momentem w życiorysie poety jest udział w sprawie Towiańskiego. Młodzież skłonna jest uważać go za zboczenie z właściwej drogi, za objaw osłabienia myśli. Nie ma zrozumienia dla mistycznych wzlotów. Nie sądzę też, by było naszem zadaniem ją do tego sposobić czy nakłaniać. Z tych względów uważam, że najcelowsze będzie przedstawienie tej strony działalności poety krótko, bez omawiania szczegółów nauki Towiańskiego.

Wydaje mi się, że taki sposób podejścia do dzieł i życia Mickiewicza w niczem nie umniejszy jego wielkości. Jakkolwiek odrzucimy niejedno z jego poglądów, jako dziś nieaktualnych, jakkolwiek wskażemy śmiało jego omyłki, okupimy stratę tem, że stanie przed nami żywy i ludzki, a równie wielki. Sowicie wynagrodzi się nam trud „szukania siebie w Mickiewiczu". Dokonamy tego przez wyszukanie w dziełach poety „elementów płodnych, kształcących i budzących", wskazując równocześnie na łączność z duchem poety. Przyczynimy się w ten sposób do „*zrozumienia dzisiejszego życia narodu i przygotowania do niego*" (Łempicki), a i do „*założenia w sercach młodzieży mocnej podwaliny pod rozkwit i potęgę Rzeczypospolitej*". (Słowa ś. p. ministra Czerwińskiego).

---

w dyskusji na kółku polonist. na temat wartości *P. T.* (po zaznajomieniu się z poglądami Millera) oświadczył, że obawy te są daremne, bo przecie każdy wie, iż dziś musi się pracować.

[1]) Z wysuniętych tu poglądów wypływa jako dezyderat wydanie wyboru pism, oświetlających działalność Mick., a więc zarówno jego artykułów i utworów, jak i wyjątków dzieł szerzej omawiających takie jego prace, jak np. legjon.

# Sprawozdania i oceny.

## I.

## Głosy prasy polskiej o nauczaniu języka ojczystego.

### Nauczanie literatury w szkole średniej.

Prasa niefachowa, codzienna i perjodyczna, bardzo często omawia w ostatnich czasach sprawę nauczania literatury w szkole średniej. Obok sądów trafnych uderza niekiedy w tych rozważaniach nieznajomość obecnego stanu rzeczy w szkolnictwie oraz tania demagogja. Dlatego w przeglądzie niniejszym pominiemy różne naiwnostki, a zwrócimy uwagę jedynie na myśli pozytywne.

Niedawno zakończono dyskusję o nauczaniu literatury, prowadzoną na łamach działu literackiego *Gazety Polskiej*. Zabierali w niej głos czynni pisarze oraz krytycy literaccy, a wśród nich i tacy, którzy są zarazem nauczycielami języka polskiego. Wymianę zdań zainaugurował J. Kaden-Bandrowski i wysunął następujące postulaty: zorganizowanie współpracy pisarzy tworzących, historyków literatury i polonistów-pedagogów; wprowadzenie do szkoły na wielką skalę pisarzy polskich XX w.; zrewidowanie stosunku szkoły do lektury romantycznej przez podkreślanie jej artyzmu, a odsunięcie na dalszy plan rozwiązań ideologicznych; ułożenie materjału programowego i podręczników z punktu widzenia ideałów Polski odrodzonej, a nie przedwojennej (r. 1931, nr. 243). Nawiązując do uwag Bandrowskiego o lekturze romantycznej, zabrał zkolei głos P. Hulka-Laskowski, który w obszernej filipice oświadczył się przeciw pielęgnowaniu w szkole groźnych — zdaniem jego — nastawień historjozoficznych i fikcyj idealistycznych romantyzmu; przeciwstawił im natomiast zdrowe, realistyczne pojmowanie świata (nr. 256). Kaz. Czachowski znowu dopatrzył się przyczyny niedomagań w dysproporcji między poziomem kulturalnym młodzieży, który uległ obniżeniu z powodu powojennej demokratyzacji społeczeństw a ambicjami polonistyki szkolnej, które niepomiernie wzrosły pod względem zasięgu udzielanej wiedzy (nr. 263). — Najwięcej rzeczowego materjału dostarczyły uwagi L. Pomirowskiego (nr. 277). Na pytanie, co ważniejsze: historja literatury czy sama literatura, padła odpowiedź kompromisowa. Uważa p. P., że nie można wyrzec się historji, bo stwarza ona psychologiczny dystans, bez którego nie da się osiągnąć syntetycznego ujęcia wrażeń; nie można też historji zaczynać od końca, t. j. od pisarzy współczesnych, najbardziej interesujących młodzież. Oświadcza się za tem, by stosować wolny wybór arcydzieł, a dopiero w kl. VIII dać ogólne pojęcie o etapach kultury pisarskiej narodu (por. poglądy J. Saloniego, ogłoszone w *Pamiętniku II Zjazdu Polonistów*). W wyborze utworów lit. pol. XX w. kładzie p. P. nacisk na Kasprowicza, Staffa, Orkana, Wyspiańskiego, Sieroszewskiego, St. Witkiewicza, Reymonta, Struga, Żeromskiego, a na-

stępnie na Bandrowskiego *(Zawody, Miasto, Olszyna)*, Rostworowskiego *(Judasz, Kaligula)*, Goetla *(Ludzkość i powieści „wschodnie")*, Choynowskiego *(Kuźnia)*, Dąbrowska *(Ludzie stamtąd)*, Szczucka *(Pożoga)*, Nałkowska (dramaty), Wołoszynowskiego *(Rok 1863)*, Małaczewskiego (nowele), Lechonia, Wierzyńskiego, Tuwima i Iłłakowiczównę (wybór poezyj). — Literatura jako przedmiot szkolny stanowić powinna, zdaniem autora, wiedzę o rzeczywistości polskiej, zamkniętej w ramy piękna. Technika nauczania języka polskiego powinna być punktem wyjścia do poznania możliwie najszerszych objawów życiowych, dla orjentacji w ich ciągłości, analogji oraz w istotnych lub pozornych sprzecznościach. Nauczyciel literatury ma być pierwszym i jedynym fundatorem podstaw i organizatorem syntezy dla tych, których stosunek naukowy do literatury kończy się z ukończeniem szkoły średniej. „Musi tedy potrosze być i artystą w odczuwaniu, i krytykiem literackim w ocenie, i filozofem w analizie, i historykiem w przeglądzie kultury, i językoznawcą i psychologiem i... wogóle uniwersalnym znawcą wszystkich treściowych i formalnych, jawnych i ukrytych wartości, któremi poezja lub proza narzuci się nieograniczonej ciekawości młodzieńczej. — O procesie twórczości literackiej uczniów pisał zkolei A. Szczerbowski. Naświetlił go kilkoma faktami praktyki i teorji pedagogicznej, wypowiadając przytem wnikliwe i subtelne uwagi o stosunku nauczycieli-polonistów do współczesnych pisarzy polskich. („My was znamy i kochamy..., nr. 291). — Dalsi dyskutanci, G. Pauszerówna (nr. 298) i Ant. Madej (nr. 319), zwrócili uwagę na ważne zagadnienia, znajdujące się jednak poza dziedziną bezpośredniego wpływu polonistów. Pierwsza uzależniła całą reformę od zasadniczej przebudowy szkolnictwa oraz przezwyciężenia konserwatyzmu programowego. Drugi podkreślił małą dbałość władz o bibljoteki szkolne i czytelnictwo młodzieży oraz uwypuklił przeciążenie nauczyciela-polonisty, zabijające w nim twórczą inicjatywę. — Zkolei zabrał jeszcze raz głos Kaden-Bandrowski (nr. 326) i wysunął nowe postulaty: 1) wyrzucić wypisy, tworzone ze starych skrawków literackich z przed 30 i 40 lat, 2) nie uczyć „specjalnie" ortografji, gramatyki i stylistyki na t. zw. przykładach, lecz łącznie z lekturą, 3) w klasach najniższych zaczynać lekturę od pisarzy współczesnych, 4) w kl. V i VI przerobić historję literatury, zatrzymując się na istotnych szczytach i unikając szczegółowego rozbioru arcydzieł. Należy uwzględniać dzisiejszą rację narodową i państwową, nie żałując groteski i sądów z perspektywy czasu i podkreślając w przeszłości jej obyczaj, liryzm, życie uczuciowe i społeczne, 5) klasę VII i VIII poświęcić na literaturę w. XX i kierować się w wyborze utworów zamiłowaniami uczniów. L. Rygier oświadczył się za kompresją literatury Polski niepodległej pod kątem najistotniejszych zagadnień, dających się zaktualizować, za wprowadzeniem lit. nowszej (mniej więcej w tym zakresie co p. Pomirowski) oraz zwrócił uwagę na konieczność uprzystępnienia jej młodzieży przez odpowiednią akcję wydawniczą (r. 1932, nr. 36 i 37). Wnioski ostateczne dyskusji sformułował Kaden-Bandrowski (nr. 38), wysuwając pod adresem władz szkolnych postulat wciągnięcia pisarzy do prac programowych.

Do spraw, poruszonych w wspomnianej dyskusji, wracają A. Szczerbowski w „Ogniwie" (nr. 2), St. Drzewiecki (nr. 3) i K. Lisowski w „Wiadomościach Literackich" (nr. 14). Kol. Szczerbowski akcentuje potrzebę bezpośredniego kontaktu pisarzy współczesnych z młodzieżą szkolną oraz proponuje utworzenie komisji, złożonej z pisarzy i nauczycieli, którąby

sporządzała na podstawie sprawdzianów estetycznych i pedagogicznych wykazy dzieł lit. nowszej, pol. i obcej. Wykazy te stanowiłyby podręcznik dla bibljotekarzy, a zarazem przewodnik przy organizowaniu lektury prywatnej uczniów i urządzaniu ankiet, dotyczących czytelnictwa młodzieży. P. Drzewiecki uważa, że właściwy wybór arcydzieł współczesnych ustalić należy na podstawie obserwacji i doświadczenia, wymiany spostrzeżeń między nauczycielami, zbiorowego opracowywania gromadzonego materjału oraz wskazań psychologji wieku dziecięcego i młodzieńczego. P. Lisowski porusza m. i. myśl zużytkowania nauki literatury dla celów wychowania płciowego i ilustruje swe poglądy na „Dziejach grzechu".

## II.

## Głosy prasy obcej.

### Czy można uczyć literatury wyłącznie metodą szkoły pracy?

Bardzo rozsądne uwagi na ten temat wypowiada Fr. Stuckert w artykule: „Die drei Wege des Deutschunterrichts" (Ztschr. f. Deutschkunde 1931 2. 3, str. 180—196). Uczeń jest najważniejszym czynnikiem całego procesu nauczania. Z biernego odbiorcy staje się on spontanicznym współtwórcą całego toku nauki. Kierunek jego zainteresowań wytycza całą drogę pracy, poczynając od określenia jej celu, a skończywszy na zużytkowaniu jej wyników. Jednostronny wpływ nauczyciela na ucznia ustępuje miejsca wzajemnemu oddziaływaniu na siebie uczniów. „Klasa" tradycyjna zmienia się w żywy zespół współpracowników, wśród których nauczyciel niekoniecznie musi odgrywać rolę kierownika, lecz może również występować tylko jako „primus inter pares". Oto zasadnicze założenia systemu szkoły pracy, który na podstawie planów naukowych pruskich z 1925 r. stał się obowiązujący w szkołach średnich w Niemczech.

Jak wygląda realizacja tych postulatów na polu nauczania literatury? Uczniowie czytają pewien utwór w domu lub klasie (zależnie od jego rozmiarów i charakteru), pytają nauczyciela lub innych uczniów o to, co jest dla nich niejasne, wreszcie wypowiadają się swobodnie na temat tego, co ich w danym utworze szczególnie zainteresowało. Zainteresowanie to skupia się w klasach niższych zazwyczaj dokoła pewnych szczegółów treści, w klasach zaś wyższych dokoła pewnych problemów, jakie w danym utworze są poruszone. W związku z tem omawia się na stopniu niższym wybrany szczegół treści przy możliwie żywym współudziale dzieci, na stopniu wyższym zaś uczniowie dyskutują na wybrany temat, zajmując wobec niego mniej lub więcej wyraźne stanowisko indywidualne. Towarzyszy temu czasem odczytanie lub streszczenie ważniejszych ustępów dzieła, przy utworach zaś wierszowanych recytacja ich według swobodnego wyboru uczniów. I na tem kończy się zazwyczaj opracowanie utworu w szkołach, gdzie system szkoły pracy przestrzegany jest z wszelkiemi konsekwencjami, jakie wypływają z zasadniczych jego założeń.

Otóż taki sposób postępowania przy nauczaniu literatury budzi, zdaniem autora, bardzo poważne zastrzeżenia natury dydaktycznej i pedagogicznej. Jest on bowiem przedewszystkiem bardzo niebezpieczny dla samej literatury. Wyławiać z dzieła literackiego zasadnicze problemy w tym jedynie celu, by traktować je tylko jako problemy ogólnożyciowe, to znaczy odzierać dzieło

literackie z tego, co stanowi jego piętno indywidualne, to znaczy utożsamiać „treść" utworu z jego „zawartością". Wszak najistotniejsza wartość utworu literackiego jako dzieła sztuki polega właśnie na tem, że pewien fragment życia zewnętrznego lub wewnętrznego jednostki lub zbiorowości został ujęty właśnie w taki a nie inny sposób, że pewne zagadnienie życia duchowego zostało rozwiązane właśnie tak a nie inaczej. Na to, żeby dyskutować na temat danego problemu życiowego — dodaje autor z goryczą — nie trzeba przecież czytać dzieła literackiego, wystarczy wziąć do ręki dziennik lub czasopismo bieżące. Pocóż cała ta okólna droga poprzez dzieła sztuki, dzieła często już o znaczeniu historycznem, skoro można dojść do tych samych rezultatów drogą znacznie prostszą i naturalniejszą. A następnie, czy młodzież posiada tyle doświadczenia życiowego, by mogła zająć rozsądne stanowisko wobec tych głębokich zagadnień życiowych, jakie poruszane są w dziełach literackich? Jej sąd jest zależny od tylu czynników zewnętrznych, czysto przypadkowych (np. chęć przeciwstawienia swoich sądów opinji starszego społeczeństwa), że trudno spodziewać się po niej wyroków słusznych i sprawiedliwych, ugruntowanych na głębokiem przekonaniu wewnętrznem.

„Szkoła pracy" w tem ujęciu, jakie nadają jej skrajni zwolennicy Gaudiga, jest w zastosowaniu do literatury „szkołą frazesu" — konkluduje autor i uznając jej wielką wartość w tych dziedzinach nauki języka ojczystego, w których mamy do czynienia z materjałem rzeczowym i w których, dzięki temu, wszelkie zagadnienia mogą być rozwiązane w sposób objektywny, a więc na polu gramatyki, nauki ortografji, ludoznawstwa, poetyki i t. p., szuka dla nauki literatury innych celów i metod nauczania. Jako pierwszą możliwość przyjmuje „przeżycie" (Erlebnis), w sensie Diltheya, stwierdza jednak — może zbyt pochopnie — że zarówno Dilthey jak jego następcy nie określili dość jasno istoty tego procesu psychicznego. Przychyla się więc bardziej do „rozumienia" (Verstehen) w sensie Sprangera, Litta i i. jako najistotniejszego celu obcowania z dziełem literackiem w szkole. Koniecznym warunkiem „rozumienia" dzieła literackiego jest, w myśl tej teorji, wywołanie w duszy ucznia tych zespołów wyobrażeń tak subjektywnych jak objektywnych, na tle których dane dzieło powstało; ponieważ zaś uczeń nie może zdawać sobie należycie sprawy z tych czynników, konieczna jest tu interwencja bezpośrednia nauczyciela. Nie uczeń, lecz nauczyciel musi być tym, który rzuca problem, szczegółowe zaś rozważenie go w toku dyskusji przez uczniów doprowadzi ich do takiego zrozumienia dzieła, na jakie może zdobyć się młodzież. Dopiero zaś po wyczerpaniu tych kwestyj, które są istotne dla danego dzieła i po wyświetleniu ich zgodnie z tendencjami autora można pozwolić na swobodne wypowiedzenie się młodzieży na temat tego, co im się w utworze najbardziej podobało lub nie podobało i t. p.

Na tem jednak jeszcze nie koniec. Nauka języka ojczystego według planów z 1925 r. i niezależnie od nich winna wywierać głęboki wpływ wychowawczy na dusze młodzieży. Cała nauka kultury ojczystej (Deutschkunde) winna w myśl programu nauczyć „czuć, myśleć i działać po niemiecku". Tego najważniejszego celu nauki nie da się, zdaniem autora, osiągnąć tylko zapomocą materjału naukowego. „Wiedzieć" i „mówić" o czemś to za mało, by wyrobić w sobie siłę charakteru. Na to trzeba wpływu bezpośredniego człowieka żywego, przepojonego świadomą miłością rzeczy ojczystych i obdarzonego silną wolą realizacji ideałów patrjotycznych. Jednostką taką musi być nauczyciel i trzeba mu zapewnić możność wywierania bezpośredniego

wpływu na dusze młodzieży. Tam, gdzie chodzi o wykazanie tajemnicy ducha niemieckiego, kształtującego w pewien swoisty sposób dusze jednostek i całych epok, najbardziej nawet wyczerpujące referaty uczniów nie zastąpią żywego słowa nauczyciela. On powinien dawać uczniowi wypielęgnowany w swej duszy wizerunek autora i epoki, wizerunek, przepojony ukochaniem i głęboką znajomością przedmiotu, jeśli ma on pozostać wyryty także w duszach młodzieży.

W ten sposób dochodzi autor, zgodnie z tytułem swego artykułu, do wytyczenia trzech dróg nauce języka ojczystego. Metoda szkoły pracy, mająca na celu wykształcenie formalne ucznia, winna mieć zastosowanie przy opracowaniu wszelkiego materjału o charakterze rzeczowym (naukowym), dającym się ująć w pewne prawa (nauka o języku, ortografja i t. p.). Wszelkie natomiast dyskusje, dotyczące poezji i sztuki, winny się toczyć w kierunku, wytkniętym nie przez uczniów, lecz przez nauczyciela. Wreszcie uzupełnieniem dwóch metod poprzednich winien być wykład nauczyciela, mający zastosowanie tam, gdzie chodzi o życie autora i syntezę epoki.

## III.

## Oceny książek.

Stanisław Szober, prof. Uniwersytetu Warszawskiego: *Gramatyka języka polskiego.* Obraz naukowy współczesnego polskiego języka literackiego.

I. Stanowisko lingwistyczne i charakterystyka języka polskiego. Dialekty polskie i ich stosunek do polskiego języka literackiego. Język staropolski a nowopolski. Gramatyka historyczna a opisowa. II. Głosownia: fizjologiczna, psychologiczna, funkcjonalna i historyczna. III. Słowotwórstwo i odmienna. IV. Składnia.

Wydanie trzecie zupełnie zmienione. Wydawn. M. Arcta w Warszawie 1931 [1]).

Książka prof. Szobera wychodzi w nowem wydaniu i, jak zaznacza autor, „po raz trzeci zupełnie się odmienia". Zachowując bez zmiany jej tytuł, chce przez to autor podkreślić związek, łączący tę pracę z jej pierwszem wydaniem. Dla zaznaczenia ciągłości i kilkunastoletniej tradycji, jaką zdobyła sobie *Gramatyka języka polskiego* w szkolnictwie wyższem, nie wydaje prof. Szober pracy zupełnie nowej, a tylko przeróbkę opracowań poprzednich. Zmiany te, jakim podlegała książka, były powodowane: po pierwsze dopełnieniem niektórych działów i usunięciem braków, jakie nasunęły się autorowi w ciągu dziesięcioletniej jego pracy pedagogicznej na katedrze języka polskiego Uniwersytetu Warszawskiego i po drugie zmieniającemi się celami i przeznaczeniami samej książki.

Wydanie pierwsze z r. 1914—16 było przewodnikiem dla nauczycieli szkół średnich, opartym na podstawach naukowych, a wiążącym gramatykę szkolną ze współczesnemi poglądami na zjawiska językowe. Podstawy te zostały zresztą uzasadnione i określone w osobnej pracy [2]). Wydanie drugie z r. 1923 było już podręcznikiem uniwersyteckim w zakresie gramatyki opi-

---

[1]) Dotychczas ukazały się części I i II, które omawiamy w niniejszem sprawozdaniu.

[2]) Gramatyka w szkole średniej, jej zadania, metoda, program, teorja i zakres wykładu. „Wychowanie w Domu i Szkole", 1913 r. i os. odb.

sowej języka polskiego. Temu samemu celowi ma służyć i wydanie obecne, mimo, że w międzyczasie ukazało się kilka dzieł literatury podręcznikowej, nie odpowiadających jednak zupełnie z wielu względów potrzebom studjów języka polskiego w uniwersytecie. Celem zatem tej książki jest, aby była dobrym i dobrze spełniającym swe zadanie podręcznikiem uniwersyteckim. Zaleta tego wydania, jak zresztą i poprzedniego, jest jasny i logiczny wykład. Zmiany i uzupełnienia tu wprowadzone dotyczą przedewszystkiem szerokich wyjaśnień historycznych oraz układu samego podręcznika. Nader pożądaną, a ułatwiającą samodzielne studjum zmianą jest dołączenie notat bibljograficznych do poszczególnych rozdziałów, przyczem podawane są tu zarówno dzieła ogólne, jak i artykuły szczegółowe z najnowszej literatury językoznawczej. Drugą ,,nowością" jest wprowadzenie najnowszej nomenklatury językoznawczej, nieraz dopiero ustalającej się. W nowem tem opracowaniu widać przedewszystkiem duże doświadczenie pedagogiczne autora, które przebija w innem rozgrupowaniu i przejrzystym układzie materjału oraz rzetelną pracę, jaką włożył autor w gruntowne uzupełnienia i zebranie materjału bibljograficznego. Cztery początkowe rozdziały części pierwszej dają studjującemu możność zdobycia najważniejszych wiadomości historycznych, zwłaszcza w zakresie języków słowiańskich, co ułatwia i dopomaga do samodzielnej analizy zjawisk języka polskiego. Rozdziały te są jakgdyby wstępem do rozważań językowych na gruncie ojczystym.

Książka ta, jak każdy podręcznik syntetyczny, opiera się na szeregu uprzednich prac monograficznych, dając przez to szerokie i zupełne wyjaśnienie zjawisk językowych, zestawiając ze sobą nieraz najnowsze sądy naukowe.

Sądzę więc, że autor w zupełności sprostał zadaniu, które sobie określił: dał dobry podręcznik uniwersytecki, uzupełniając przez to lukę, jaka powstała od r. 1923, t. j. od wydania drugiego, domagającego się rewizji.

I. W części pierwszej wyjaśnił autor stosunek dialektów polskich do języka literackiego, a więc dopełnił ten brak, który tak bardzo dawał się odczuwać w wydaniu drugiem. Wprawdzie do pewnego stopnia brak ten został już usunięty w *Podręczniku dla seminarjów* , co jednak nie było wystarczające dla studjów języka polskiego w uniwersytecie. Cała zatem geografja języka ojczystego jest tu szeroko i gruntownie omówiona, a opiera się, jak to zaznacza sam autor, na cennych i niezastąpionych w tym przedmiocie pracach prof. Nitscha. Bardzo ciekawy jest rozdział, omawiający dialekty polskie na terytorjach językowo mieszanych (cf. § 75 i nst.). Poza tem spotykamy w tej części ciekawy rozdział, poświęcony określeniu stosunku języka nowopolskiego do staropolskiego. Rozdział ten rozpada się na dwa działy: a) zasady historji językowej, b) główne okresy w historji polskiego języka literackiego. Co do działu a) nasuwałoby się tutaj szereg drobnych spostrzeżeń. A więc w literaturze tego działu pod 1) ,,Dzieła i prace polskie" pominięto odpowiednie rozdziały z *Gramatyki polskiej* Łosia [1]) oraz podręcznik (wprawdzie szkolny, ale dotąd jedyny i dlatego bardzo pożyteczny nawet dla studentów) prof. Z. Klemensiewicza [2]). Prócz tego pod 3) ,,Dzieła obce niesłowiańskie" (w wyborze najważniejszych) pominięto choćby prace Darmestetera, Nyropa, Hatzfelda, Heya i innych. Na str. 237 podano szereg przykładów, jak

[1]) Cz. II. Słowotwórstwo, szczególnie ,,Zmiany znaczenia wyrazów" §§ 402—427, str. 220.

[2]) Język Polski cz. I. ,,Znaczenie i życie wyrazów". Warszawa 1926.

*moneta, przysięgać, klimkować*, mających ilustrować dowód, że zmiany znaczeniowe wyrazów mają wybitne cechy rozwoju jednostkowego, związanego ściśle z historją każdego wyrazu zosobna. Przykłady te przedstawiają nam tak zw. osobliwe przeniesienie znaczenia. Czy nie lepiej byłoby dać materjał przykładowy obfitszy i może bardziej jaskrawy, jak np. *zbereśnik, banialuki*, albo *poganin, kaplica, gazeta*, czy zresztą wiele innych, którebу można przytoczyć.

II. W części drugiej *Fonetyka* (Głosownia fizjologiczna) została uzupełniona omówieniem samogłosek, co stanowiło poważny brak wydania drugiego. Strona ilustracyjna tego działu polepszyła się doskonałemi rysunkami 4 i 5, wyobrażającemi położenie wiązadeł głosowych, natomiast nie poprawiono złych rysunków, przedstawiających obrazy głosek (rys. 6—38). Należało może uzupełnić jeszcze fonetykę palatogramami prof. Benniego, zestawiając odpowiednie obrazy głosek z ich palatogramami. Ma to pewne znaczenie metodyczne i praktyczne, choćby ze względu na zupełną wyczerpaną *Metodę palatograficzną* Benniego. Daleko obszerniej, aniżeli w wydaniu poprzedniem, przedstawia się kwestja upodobnień (cf. § 33 i nst.), które jednak lepiej byłoby przedstawić bardziej przejrzyście, w sensie schematyzowania.

Dział następny, t. j. *Fonologja* (Głosownia psychologiczna) był przedmiotem dyskusji na zjeździe Polskiego Towarzystwa Językoznawczego dn. 24—25 maja 1931 r. w Warszawie, gdzie wypowiedziano wszystkie „przeciw" i „za", co z obowiązku sprawozdawczego zaznaczyć wypada, a czego powtarzać nie będę, jako wywodów zbyt specjalnych, interesujących tylko językoznawców. Tu również nasuwa się drobna uwaga. A więc, wprowadzając termin „warjant" głoski i równocześnie bardzo trafnie spolszczając go w „odmiankę", należało konsekwentnie zaznaczyć (jak zresztą jest tu ze wszystkiemi zapożyczonemi terminami), że został przejęty od prof. Benniego.

W głosowni historycznej, omawiając w § 83 polską wymianę ilościową *u*||—, wyjaśnia autor redukcję półsamogłoski *ъ*, a wymianę mocnych i słabych jorów (jerów) objaśnia dopiero w § 86. W omówieniu zmian fonologicznych grup spółgłoskowych, zwłaszcza *šs, *žs, należało procesy te więcej jeszcze unaocznić, a więc: Bóg ||* bož-ьski〉 * bosz-ski〉 bos-ski〉 boski; ta sama uwaga dotyczyłaby §§ 113 i 115.

Szereg tych drobnych spostrzeżeń, które pozwoliłem sobie poczynić, w niczem nie ujmują wielkiej wartości nowemu wydaniu *Gramatyki języka polskiego*, którą przedstawia cenna ta książka jako podręcznik, przeznaczony do studjów uniwersyteckich. — Również i nauczyciele poloniści powinni zainteresować się tem nowem wydaniem, w którem znajdą gruntowne wyjaśnienie b. wiele zjawisk. Niejednokrotnie z książki tej będą mogli pogłębić również swe wiadomości o języku ojczystym.

*Dr. Bronisław Wieczorkiewicz.*

Henryk Gaertner: *Gramatyka współczesnego języka polskiego.*
Część I. Głosownia.
Książnica—Atlas, Lwów—Warszawa 1931, str. 94, cena zł. 6,40.

Prof. Gaertner nie zaopatrzył swej „Gramatyki współczesnego języka polskiego" słowem wstępnem, któreby wyjaśniało czytelnikowi, jakie jest przeznaczenie tej książki. Przeglądając ją jednak, dochodzi się do wniosku, że jest to podręcznik o charakterze uniwersyteckim.

Zastanawiając się nad układem książki, trzeba stwierdzić, że jest on przejrzysty, a ze względu na przeznaczenie tego podręcznika, należałoby go uznać

nawet za wyjątkowo dobry. Cały materjał, zawarty w tej części (t. j. Głosowni), podzielony jest na dwa działy: jeden to „Wiadomości wstępne", drugi „Głosownia". W zakresie każdego z tych działów materjał jest rozdrobniony na szereg rozdziałów, oznaczonych kolejną numeracją, przyczem przy niektórych, syntetyzujących zagadnienia ogólniejsze, podano literaturę z zakresu tego działu. Literatura ta ma przeważnie charakter monograficzny, co jest zresztą zupełnie zrozumiałe. Taki układ jest bezsprzeczną zaletą podręcznika. Poza tem widać wielką dbałość autora o układ graficzny, a więc zastosowano trojaki sposób wyróżniania części tekstowych: tak zw. „tłusty druk" (tytuły paragrafów), druk rozstawiony i kursywa. Rysunki, pomieszczone w książce, bardzo staranne.

Rozważania szczegółowe.

W szczegółowem rozważaniu pierwszem spostrzeżeniem, nasuwającem się, jest odrębność terminologiczna, inna od dotychczasowej, przyczem niezawsze terminologja ta jest trafna. Dotyczy to zwłaszcza tych rozdziałów, które mają wyjaśnić istotę mowy od strony psychologicznej. Sądzę, że w umyśle studenta, biorącego po raz pierwszy do ręki ów podręcznik, powstanie pewien chaos, zwłaszcza, jeżeli zestawi tę terminologję z terminologją dawniejszych, a będących powszechnie w użyciu, podręczników uniwersyteckich. Lepiej zatem byłoby tu pójść po linji terminologji, stosowanej już na terenie podręcznikowym. Z tego też często wypływa szukanie terminów nowych, które mają już swoje poprzedniki utarte i przyjęte. Np. w § 11 wprowadza autor termin „język wspólny" dla oznaczenia języka warstw wykształconych, „będącego zarazem językiem urzędowym państwa polskiego"[1]). Odrzuca tu autor termin „język kulturalny", uzasadniajac, niezbyt może przekonywająco, że nazywając tak ten język, „sugerujemy tem samem termin „niekulturalny" dla gwar, które mają swoją „kulturę" oraz uzasadnienie historyczne i uprawnienie społeczne, a zarazem podsuwamy ich lekceważenie i niesłuszne ośmieszenie" (str. 7).

W „Głosowni" (§ 19 i nast.) bardzo szczęśliwym pomysłem jest wprowadzenie obok obrazu jakiejś głoski jej palatogramu (np. rys. 5 i nast.), oraz tych rysunków, które pokazują wzajemny stosunek nastaw samogłoskowych (rys. 17, 18 i nast.), przyczem należy podkreślić bardzo staranne wykonanie graficzne wszystkich rysunków. Również zaletą książki jest tablica (str. 47), dająca zestawienie wszystkich głosek języka polskiego. W omówieniu głosek języka „wspólnego", zbyt może mało miejsca poświęcono pisowni fonetycznej (§ 34). Lepiej byłoby podać ją na oddzielnej tablicy, gdyż opanowanie jej nastręcza studentom nieraz wiele trudności. Jako dopełnienie tego działu omawia prof. Gaertner gwarowe i staropolskie odpowiedniki głosek języka ogólnego (tak brzmi tytuł), aczkolwiek porządek w omawianiu szczegółowem jest odwrotny, co zresztą jest dobre. Kwestja upodobnień (§ 133) jest zbyt pobieżnie potraktowana; nie przeprowadzono wyraźnego podziału, ułatwiającego orjen-

[1]) Wydaje mi się, że jest tu pewna nieścisłość. Nie wytworzył się jeszcze jakiś wspólny typ języka urzędowego. Tego zaś języka, który tym terminem określamy, to zn. języka n a s z y c h u r z ę d ó w, zupełnie nie można utożsamiać z językiem warstw wykształconych. Przeciwko temu językowi urzędowemu, mającemu mnóstwo obcych naleciałości, ciągle się walczy. Jednym z tych niestrudzonych bojowników jest prof. Ad. A. Kryński.

tację, co wprawdzie autor tłumaczy, że ,,w istocie swojej są to jednak procesy rozwojowe, któremi zajmuje się gramatyka historyczna" (§ 133, str. 81).

Ciekawą częścią jest dział ,,E. Cechy rytmiczne fonacji". Dotąd gramatyki opisowe języka pol. nie zajmowały się tą kwestją, ograniczając się przeważnie do omówienia przycisku i iloczasu. Sądzę, że ten dział, jak i następne F. i G.[1]) dużo pożytku mogą przynieść nauczycielom-polonistom. Na zakończenie jeszcze dwie uwagi. Cytaty na str. 5 podają źródło, natomiast dość długi cytat na str. 83 źródła nie ujawnia. Druga uwaga, natury ogólnej, dotyczy ceny książki. Chyba, jak na książkę tej objętości to trochę za dużo[2]). Wszak jest to pierwsza część podręcznika. Czy wydawca nie zechciałby o tem pomyśleć?

*Dr. Bronisław Wieczorkiewicz.*

# O polski słownik gwary szkolnej.

Zacieranie różnic dzielnicowych oraz wytwarzanie poczucia jedności państwowej, do czego przedewszystkiem przyczynia się szkoła i co jest jednem z jej najważniejszych zadań wychowawczych, wytwarza jakiś jednolity zrąb gwary szkolnej. Ma ona oczywiście pewne odmiany, wypływające z różnych źródeł. Sprawa ta, aczkolwiek pojawiały się od czasu do czasu próby prac monograficznych (zbliżonych tylko do tego zagadnienia)[3]) nie wytoczyła się na forum publiczne. Jak dotąd, nie opracowano jeszcze słownika gwary szkolnej, co miałoby duże znaczenie naukowe już ze względu na zgromadzony tam materjał.

Zrozumienie tej potrzeby istnieje jednak wśród społeczeństwa, czemu dał pełny wyraz poeta Juljan Tuwim, proponując stworzenie wydawnictwa pod ogólnym tytułem *Słowo i obyczaj*, — ,,*Chodziłoby* — pisze Tuwim — *o zestawienie słownictwa, dotyczącego pewnych dziedzin życia w związku z obyczajem polskim*". Nieco dalej stwierdza: ,,*Są poza tem dziedziny nietknięte. Więc gwara uczniowska, albo żołnierska (nie wojskowa)*..."[4]). Pracę tę, nad zbieraniem materjałów do słownika gwary szkolnej, podjęto już na terenie niektórych gimnazjów warszawskich[5]). Ponieważ praca ta dała ciekawe wyniki, przeto Redakcja *Polonisty* występuje z projektem zajęcia się zbieraniem materjałów, które zczasem złożyłyby się na wydawnictwo słownika.

Zwracamy tu uwagę na wdzięczny moment wychowawczy i naukowy takiej pracy, która napewno zainteresuje młodzież, tych zwłaszcza gimnazjów, przy których istnieją kółka polonistyczne. Praca to żmudna i długa, ale o tyle

---

[1]) F. Cechy toniczne fonacji; G. Cechy kinetyczne fonacji.

[2]) Ciekawe, że *Zasady ort. pol. i słow. ortogr.* J. Łosia, wydane w tymże roku, stron 224+IV, przez tego samego wydawcę, kosztują tylko zł. 4,20!

[3]) cf. R. Kubiński: ,,Błędy ortogr. i językowe uczniów lwowskich". JP. VIII, str. 145. A. Tomaszewski: ,,Błędy językowe uczniów szkół poznańskich". JP. XII, str. 45, 81.

[4]) cf. ,,Rozmowa z Juljanem Tuwimem". Dwutygodnik Literacki Nr. 5, Poznań 1932.

[5]) Gim. męskie S. Lorentza, Warszawa.

owocna, o ile Szanowni Koledzy zechcą zająć się tą sprawą i kierować pracą swych wychowanków. Poniżej podajemy sposób, w jaki należy zbierać ów materjał, przesyłając go pod adresem redakcji *Polonisty*, gdzie czasowo będzie gromadzony, a w następstwie zużytkowany do ułożenia słownika.

### § 1. Co jest materjałem do polskiego słownika gwary szkolnej?

Zbierany materjał ze względów jakościowych można podzielić na trzy grupy: a) „słownictwo wyrazowe"[1]), a więc pojedyńcze wyrazy, dotyczące przedewszystkiem szkoły i życia szkolnego, a dalej życia rodzinnego, społecznego i politycznego; b) „słownictwo wyrażeniowe", t. j. zdania i zwroty, spotykane w gwarze, przyczem ciekawy materjał w tej dziedzinie przedstawiają zwroty o charakterze żartobliwym, np. połajanki oraz c) materjał przezwiskowy, dotyczący zarówno uczniów, jak i nauczycieli. Punkt c) objęty jest właściwie zakresem punktu a), jednak wymaga prawie zawsze objaśnień szczegółowych ze względu na warunki miejscowe.

### § 2. Jak zbierać materjał?

Materjał zbierać najlepiej na terenie poszczególnych klas, uświadomiwszy uprzednio uczniom cel tej pracy. Oczywista, że najlepiej, aby uczniowie podawali go bezimiennie. Istnieje tu duża dowolność, mogąca niejednokrotnie ujawnić inicjatywę samej młodzieży, jak najlepiej zorganizować tę pracę. Nasunęłyby się dwa sposoby, zresztą napewno nienajlepsze. Jeden polegałby na tem, że uczniowie sami wypisują na kartach o formacie karty zeszytowej,

**Gim. męskie S. Lorentza**
**WARSZAWA** kl. 5.

Sztuba
buda
psor
belfer
itd.

Rys. 1

**Gim. męskie S. Lorentza**
**WARSZAWA** kl. 7

| 1) *szkoła* | 2) *przedmioty* |
|---|---|
| buda | arcia |
| itd. | niemiec |
| | tato |
| | polak |
| | itd. |

Rys. 2

zaopatrzonych w odpowiednie napisy — wyrazy, wyrażenia i przezwiska (objaśnione) bezładnie, w miarę przypominania sobie. (cf. rys. 1). Drugi sposób polegałby na wprowadzeniu na kartę (cf. rys. 2) rubryk, w któreby uczeń wpisywał odpowiednie nazwy pojęć, przedstawionych pod 1, 2 i t. d., oraz synonimy tych nazw. Trzeci sposób miałby za zadanie rozgrupować materjał na trzy działy, według § 1, przyczem punkt a) mógłby również ulec rozbiciu na szereg poddziałów. Nie twierdzę, że któryś z podanych tu sposobów jest najlepszy, gdyż należy się liczyć również i ze stanem umysłowym

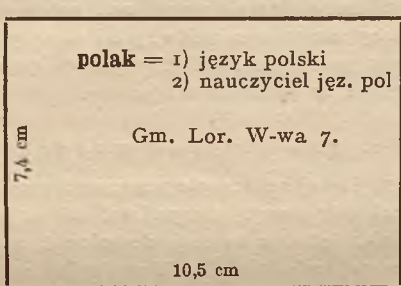
[1]) Przez termin słownictwo wyrazowe rozumiemy pojedyńcze wyrazy gwarowe, a więc np. *psor*, *belfer* — synonimy dla *nauczyciela*. Chodziłoby tu o zasób wyrazów różny pod względem semantycznym, a więc zaliczyłoby się zarówno rzeczowniki, jak czasowniki, przymiotniki i przysłówki.

danej klasy. W klasach niższego gimnazjum uczniowie winni otrzymać gotowe kwestjonarjusze, które wypełnią tylko pod kierunkiem nauczyciela. Wzór takiej karty zarówno dla niższego i wyższego poziomu możnaby opracować wespół z uczniami klas wyższych, uwzględniając naturalnie pewne warunki miejscowe.

Materjał zebrany w sposób powyższy będzie dopiero materjałem surowym, który można albo w takim stanie przesyłać do redakcji *Polonisty*, albo opracowywać go szczegółowiej.

### § 3. Jak opracowywać i jak przesyłać materjał?

Dalsze opracowywanie zebranego materjału jest nieco żmudniejsze i musi być doprowadzone do takiego stadjum, w jakiem materjał będzie gromadzony




Rys. 3

w rękopisie słownika przez redakcję *Polonisty*. Ta praca posiada również duże znaczenie a korzyść, jaką przy niej odnoszą uczniowie ze względu na metodyczne gromadzenie materjału naukowego, jest znaczna.

Ze względów jednak technicznych musi tu być pewne ujednostajnienie zarówno formatu samej kartki, jak i sposobu zapisywania na niej.

Format ten winien być ściśle przestrzegany (cf. rys. 3); kartki te mogą uczniowie przycinać na lekcjach robót ręcznych albo w godzinach pozalekcyjnych. Byłoby rzeczą pożądaną aby do zapisywania kartek używano papieru nielinjowanego. Mając już gotowy zapas kartek, należy przenosić materjał z kartek poprzednich (rys. 1 i 2) na kartkę, przedstawioną na rys. 3. Jako zasadę należy przyjąć, że każdy wyraz ma oddzielną kartkę. Wyraz zapisuje się u góry, po lewej stronie kartki, podkreślając go czerwonym ołówkiem (cf. rys. 3). Co do wyrazów zrozumiałych powszechnie np. „buda", „sztuba", to nie potrzeba obok podawać znaczenia. W wypadku, kiedy wyraz posiada kilka znaczeń, zapisujemy tak, jak to przedstawiono na rys. 3.

Kartka winna być zaopatrzona skrótem, informującym, skąd wyraz zaczerpnięto. Należy uwzględnić: a) nazwę szkoły, b) miejscowość, c) klasę (oddział, kurs). Skróty wszelkie winny być objaśnione na oddzielnej kartce.

A więc skrót Gm. Lor., W-wa, 7 oznacza: gimnazjum męskie S. Lorentza, Warszawa, klasa 7. Co do kwestji zapisywania materjału z zakresu całych zdań i zwrotów oraz przezwisk, to oczywiście objaśnienia winny być możliwie jak najpełniejsze, tłumaczące nieraz samą przyczynę powstania danej nazwy. Przesyłać materjał należy pod adresem Redakcji „Polonisty" z zaznaczeniem „Materjały do pol. słownika gwary szkolnej".

*Jan Rostafiński.*
*prof. Szk. Gł. Gosp. W. (Warszawa).*

## Piśmiennictwo podróżnicze Odrodzonej Polski.

„Prevehimur portu, terraeque urbesque recedunt".
*Eneida.*

„Książki podróżnicze posiadają tę szczególną wartość, że nietylko rozszerzają zakres naszych przeżyć, ale je przetwarzają".
A. Świętochowski.

Różne bywają przyczyny, które pobudzają człowieka do opuszczenia swego kraju, i rozpoczęcia wędrówki po obcej ziemi. Jedni są kondotjerami, którzy, żądni przygód, służą obcej sprawie, inni podróżują dla przyjemności, mając po temu środki materjalne. Inni jeszcze mają cel naukowy na oku, albo poświęcają swą wiedzę specjalnym celom, jak np. korespondenci. Niektórych gna żądza przygód, lub żyłka myśliwska, innych znowuż służba dyplomatyczna czy wojskowa.

Nie wszyscy oddają swe wrażenia piórem. Ci, którzy je opisują, przystępują do tego w różnoraki sposób. Jedni dają sumienny „opis" podróży, stwarzając typ dziennika podróży, szczegółowej relacji, co najczęściej nuży czytającego. Większość stara się podać swe wrażenia w postaci opowiadania, które, zależnie od fantazji i polotu literackiego autora, mniej lub więcej oddala się do przeżytej przez niego rzeczywistości.

To odbiera suchość opowiadaniu, pozwala utrzymać czytelnika w napięciu i zyskuje książce szerokie grono zwolenników. Obok literatury podróżniczej w najszerszem tego słowa znaczeniu, osobny dział stanowi książka podróżnicza dla młodzieży.

Zatem, przy omawianiu książek podróżniczych nie można brać ich pod jeden strychulec. Nie można ich kłaść na jedną szalę i porównywać, ale źródłem krytycznego rozważania winien być: cel podróży, sposób jej ujęcia przez autora, doza rzeczywistości a fantazji twórczej w stosunku do tego, co książka zapowiada, czem być ma.

Wielka wojna zmieniła dużo. Setki ludzi zostało oderwanych od swych ognisk domowych, rzuconych nieraz na dalekie ziemie. Na obczyźnie lub po powrocie zaczęli kreślić swe wrażenia w mniej lub więcej literackiem ujęciu opisów, lub wspomnień, czy też opowieści.

Wielka wojna zapłodniła piśmiennictwo podróżnicze w całym świecie, nie wyłączając Polski, która przez parę dzieł stała się sławną w literaturze wszechświatowej.

Gdyby nie wojna, to student wydziału architektury Goetel, lub chemik, profesor Ossendowski w Petersburgu, nie byliby może dali literaturze światowej swoich dzieł podróżniczych. (Chociaż niewątpliwie wielki talent piśmienniczy Goetla znalazłby ujście w innej formie literackiej).

Wojna porwała wielu jak fala morska i rzuciła na brzeg obcy. Jedni wyszli z tego zwycięsko, innych los dosięgnął i zmiażdżył. Azja, Afryka, bliższe i dalsze kraje, wszędzie tam, gdzie wojna lub jej podmuchy docierały, spotykali się obcy ludzie i szukali drogi powrotnej.

Umysł wrażliwy, zdolny do obserwacji, umiał przyswoić sobie rzeczy widziane, w swojej jaźni przeżyć je po raz wtóry, by po powrocie, odtworzyć rzeczy i chwile przeżyte w formie literackiej z mniejszą, lub większą wiernością odbicia tego, co było.

Sposób ujęcia tego nie bywa jednakowy. Raczej jest stale bardzo różny. Jedni dają rzeczy przeżyte, jako swoje „ja"; inni wkładają to w usta postaci fikcyjnych. W zasadzie jest to bodaj obojętne, bo żadna praca podróżnicza nie powinna się odznaczać wartością (dokładnością) Bedekera. Nie powinna być przewodnikiem, ale ma dać czytelnikowi pewną sumę wrażeń i dreszcz przeżywanej z autorem chwili, ma porwać swą (pozorną) rzeczywistością, i dać mu złudzenie, że tam był, czy też pragnienie poznania opisywanego kraju.

Przykładem specjalnego ujęcia jest książka tego typu z przed 1914 r. Można powiedzieć, że literatury podróżniczej wówczas jako „literatury" nie uznawano. Nawet *Listy* S i e n k i e w i c z a z Afryki i z Ameryki były traktowane raczej jako rzeczy sprawozdawcze, tembardziej, że bez ujmy dla autora, są to wspaniałe stylistycznie, opracowania literackie, nowelistyczne: list każdy, to całość w sobie zamknięta, choć się pozornie nieraz wiąże z następnym. Niemniej Sienkiewicz zbliżył podróżnictwo do literatury, co więcej, z materjału obserwacyjnego taką literaturę stworzył.

Na pograniczu tych, którzy uważali podróżnictwo za misję i za naukę z jednej i za pracę literacką z drugiej strony, stoi gen. G r ą b c z e w s k i, piszący swe wrażenia podróży azjatyckich wypraw na wzór Sven Hedina. Obaj są podróżnikami-autorami dawnego typu w sposobie pisania.

Krótko mówiąc, dawniejszy typ książki podróżniczej, to opis podróży i „ja" autora, dookoła którego tarapaty podróży i czytelnik się kręcą. Nowoczesne natomiast ujęcie daje w całem tego słowa znaczeniu beletrystykę podróżniczą.

Jako przykład starej szkoły można podać opis podróży wołami po Natalu i Transwaalu dr. Rehmana ze Lwowa, albo Januszewskiego dookoła morza śródziemnego, czy mego śp. ojca Józefa Rostafińskiego o Algierji, Szyszły o wyspach kanaryjskich, dalej Neumanową, Bełzę, Czermińskiego, Jagniątkowskiego i tylu innych. Do tych przedwojennych pisarzy (bo ich twórczość przedewszystkiem lata przed 1914 r. obejmuje) zaliczymy wybitnego pisarza, Sieroszewskiego, z jego wielkim dorobkiem. Strona podróżnicza oddziela się u niego wyraźnie od literackiego ujęcia powieściowego.

Do wyżyny sztuki i literatury podnosi książkę podróżniczą Goetel.

Goetel to wielki pisarz, to talent nieporównany. Pisze *Przez płonący Wschód*, a potem m. i. *Ludzkość*, którą tylko dlatego potrafił stworzyć, że podróżował. Inny charakter nosi jego *Egipt*, mający cechy pewnej spekulacji na temat kultury i wiedzy egipskiej; rzecz niemniej ciekawa, jak wszystko, co wychodzi z pod pióra Goetla.

Utwory jego to przetopienie w jaźni autora materjału podróżniczego w beletrystyczny. Jego temperament odżywia się jedynie w wielkiem słońcu gorąca południowego, czy tropów, podczas gdy *Serce lodów* (nagroda państwowa) jakże odbiega od piękna innych dzieł tego autora. Bliźniaczym utworem jest opis Islandji, *Wyspa na chmurnej północy* — poprawny opis podróży.

Przeważnie obce jest Goetlowi jego „ja". Wielka to sztuka podawać rzecz bezosobowo; to, rzec można, skromność literacka i, czasem, wyżyna literacka.

Przeciwstawieniem tego autora jest Ossendowski. Obok tego, że jest czystym podróżnikiem, ma wielki talent i fantazję, co się uwidocznia w najlepszej z jego powieści, w *Orlicy*.

Podróżując, porywa czytelnika dziwem przygód, nieraz wręcz nieprawdopodobnych, w których osią jest jego „ja". Ossendowski nie ma naśladowców, bo o drugiego pisarza, mającego tak silną swoją indywidualność, byłoby trudno. Talent narracyjny, bogactwo formy, język piękny, wczucie się w świat i środowisko opisywane jest duże.

Gdyby przyszło do zestawienia tych dwu niewspółmiernych zresztą pisarzy, Goetla i Ossendowskiego, to literacko stanie pierwszy Goetel, podróżniczo i olśniewającą fabułą — Ossendowski. Bardziej wyrobionym stylistą jest Goetel, który ma mniej w dorobku podróży (o Indjach nie wspominam, bo autor, poza listami, jeszcze się nie wypowiedział). Słabiej opanowany literacko jest Ossendowski, produkujący prawie masowo, dlatego zapewne prace jego, nie mając czasu się odleżeć *novem in annum*, idą mokre na linotypy.

Makarczyk posiada literackie spojrzenie na temat, jest rzutki, i ten jego temperament objawia się w pewnej nerwowości pisania jakby

jednym tchem. Jego *Palestyna* i *Syrja* to publicystyka, *U. S. A.* — wysoka klasa reportażu dziennikarskiego, a te wrażenia, przetopione na beletrystykę, dały *Amerykańską Karuzelę*, *Brazylja* natomiast jest literacką książką podróżniczą.

Doskonałe pióro, pewne pociągnięcie i wyrazistość tła, na którem rzuca postaci żywych ludzi.

Pozostali autorzy są przeważnie, jeśli nie wyłącznie, na służbie informacyjnej. Gra u nich echo oczekiwanych przygód, ale przedewszystkiem cel praktyczny, związany z akcją kolonizacyjną. Tu zaliczyć trzeba Lepeckiego, Fularskiego, Ostrowskiego, Dębickich, Chmielewskiego, Zarychtę, Barszczewskiego, Błażka, Nittmana, Pawłowskiego.

Jest to praca sympatyczna. Literatura łatwa, opisy nieraz bezpretensjonalne, obok obserwacyj — dane o stosunkach handlowych, ekonomicznych itd. danego kraju. Etnografja bywa przeważnie silnie podkreślana. O ile dawniej książka podróżnicza powstawała najczęściej właśnie w ten sposób, że była opisem niezwykłych przygód, czy polowań, o tyle dzisiaj widzimy u podróżników zainteresowanie społeczne: jadą, by badać ludzi, kraj etc. To jest przewartościowanie tej literatury, przejście do badania nad człowiekiem w różnych szerokościach geograficznych i studja nad psychologją narodów. Prócz mężczyzn, zaczyna się na tem polu spotykać corazto więcej kobiet.

Wymienieni wyżej autorzy opracowują przeważnie jeden kraj (głównie płdn. Amerykę i Afrykę) i ograniczają się do dania czytelnikowi wskazań przy ewentualnem osiedleniu się Polaków na tych ziemiach. Mamy więc opisy wszechstronne przyrody i warunków ekonomicznych.

L e p e c k i ma swoją dobrą kartę w piśmiennictwie podróżniczem. Poza pracami informacyjnemi o kolonizacji dał „pionierskie" opisy jak *W sercu czerwonego lądu* i inne. Budzą one ciekawość, a przytem są pożyteczną lekturą.

Zbliżone do tego są prace F u l a r s k i e g o, niezmordowanego propagatora krajów płdn. Ameryki i związanego z niemi osadnictwa polskiego.

Poza tem są prace podróżnicze o charakterze naukowym, jak prof. Szafera o Sacharze i Yellowstonie, prof. Bystronia śliczna książka o Palmirze, czy ciekawa charakterystyka kultury japońskiej Łubieńskiego. Opowiadania z włóczęgi po niegościnnych ziemiach dalekiej północy daje gen. Zaruski.

Z kobiet podróżniczek, w typie reportażu piszą W. Melcer-Rutkowska i nieustraszona Ciechanowiecka, której opis podróży po Hoggarze niebawem czytać będziemy.

Nie wspominam o dziale literatury podróżniczo-myśliwskiej, reprezentowanej przez Badeniego, Sapiehę, Marylskiego, Mycielskiego.

To samo tyczy się lotnictwa na wielkich przestrzeniach: Orliński, Skarżyński. Nie mylę się chyba, nie zaliczając sportowych sukcesów i ich opisów do czystej literatury podróżniczej.

Natomiast zostaje do podkreślenia, że jest piękna bibljoteczka literatury dla młodzieży, opartej na motywach obcych krajów i ludzi. Górują tu nazwiska: Ossendowskiego, Makarczyka, Jarosławskiego, Bornsteinowej i Czaplińskiej. Nie jest to literatura podróżnicza, są to opowieści na tle przeżyć autora, opowiadania, które jednak młodego czytelnika zaznajamiają w zdrowy sposób z obcemi krajami, i spełniają w ten sposób swój ideowy cel „kolonizacyjny", propagując wiedzę o obcych lądach wśród naszej młodzieży.

Na zakończenie pragnę zaznaczyć, że jest mało książek podróżniczych, którebym dał w rękę młodzieży. Strona erotyczna, nieraz ilustrowana fotografją, jest bez potrzeby podkreślana zbyt silnemi barwami. Na to jest zawsze czas. To przyniesie życie samo i jego naturalny pęd, a im więcej ten termin przesunąć zdołamy, tem lepiej. Dlatego, dając wykaz celniejszych prac podróżniczych, robiąc ich podział według sposobu ujmowania przez autora, zaznaczam, że jest to literatura dla sił nauczycielskich, a podawana w wyjątkach, w klasie, może być pożądanym i cennym dodatkiem do edukacji w dziale tak ważnym dla Polski jak podróżnictwo.

Nie mylę się, oznaczając stosunek ilościowy naszej literatury podróżniczej do angielskiej czy francuskiej, jak 1 : 100. Ale nasze zubożenie, brak kolonij, trudność w wyjazdach do obcych ziem, powodują, że mamy tak niewielu podróżników, choć wśród istniejących są świetne nazwiska. Z podróżnictwem jest to ciekawe, że podczas kiedy grafoman w beletrystyce jest straszną zmorą, to w podróżnictwie zawsze wniesie coś nowego, (co nie znaczy zresztą, by ten typ miało się tolerować].

Na wzór T-wa Krajoznawczego, powinna powstać przy T-wie Geograficznem sekcja podróżnicza i łączyć tych, którzy dla literatury naszej umieli dać opis swych wrażeń, lub ubrać je w najszczytniejszą postać beletrystyczną, prozy podróżniczego opisu i powieści, tchnącej oddechem dalekich, gorących lub lodowatych krajów naszego globu.

## CO WYBIERAĆ Z LITERATURY PODRÓŹNICZEJ?

(Książki, których tytuły w klamrach, mają mniejszą wartość artystyczną lub dydaktyczną).

### Prace podróżnicze i powieści.

Goetel F.: *Przez płonący Wschód — Kar-Chat — Ludzkość — [Egipt] — [Serce lodów] — Wyspa na chmurnej Północy.*

Ossendowski F. A.: *Przez świat ludzi, zwierząt i bogów — Płomienna północ — [Niewolnicy słońca] — Gasnące ognie — [Pod smaganiem samumu] — [Wśród czarnych] — [Orlica] — W ludzkiej i leśnej kniei.*

Makarczyk J.: *Przez Palestynę i Syrję — U. S. A. — [Amerykańska Karuzela] — Nowa Brazylja.*

Lepecki M. B.: *W sercu czerwonego lądu — Oceanem, lądem, rzeką — [W selwasach Paragwaju]* — (ponadto wiele pozycyj z literatury podróżniczo-kolonizacyjnej, zatem specjalnego typu).

Ostrowski J.: *Ziemia świętego Krzyża (Brazylja) — [Cathangara].*

Wayda: *Pod Krzyżem Południa.*

Fularski M.: *Argentyna, Paragwaj, Boliwja.*

Łubieński St.: *Między Wschodem a Zachodem.*

Bystroń J. St.: *Wspomnienia syryjskie.*

Dębicki Z.: *Za Atlantykiem — Z północy i południa.*

Dębicki T. *Moienzi Nzadi (U wrót Konga).*

Zarychta A.: *Wśród polskich konkwistadorów.*

Paszkowicz A.: *Wśród murzynów Angoli.*

Rutkowski S.: *W 150 dni naokoło świata.*

Melcer-Rutkowska (Stekkerowa) W.: *Turcja dzisiejsza — Nad srebrną rzeką (Argentyna).*

Chmielewski J.: *Angola.*

Dybowski R.: *Stany Zjednoczone Ameryki Północnej (wrażenia i refleksje).*

Marcinowska J.: *W upalnem sercu wschodu.*

Rostafiński J.: *[Autem i arabą przez Anatolję].*

Prace geograficzno-podróżnicze i naukowe.

Barszczewski St.: *Na ciemnych wodach Paragwaju.*

Błażek B.: *Przez kraj słonecznych dolin i górskiej głuszy (Bulgarja).*

Nittman T. M.: *Pod ręką Fatmy (Alger).*

Pawłowski St.: *Francja.*

Szafer W.: *U progu Sahary — Yellowstone, kraj gorących źródeł i niedźwiedzi.*

Książki dla młodzieży.

Ossendowski A. F.: *Mali zwycięzcy.*

Makarczyk J.: *Przez morza i dżungle.*

Jarosławski M.: *Między Eufratem a Tygrysem.*

Bornsteinowa J. i Czaplińska A.: *Przygody Tomka w krainie karłów afrykańskich.*

---

# Recenzje i sprawozdania.

## Przegląd wydawnictw z roku 1931.

### POEZJA.

W zaraniu roku 1931 ukazała się książka Adama Galińskiego *Poezja Polski odrodzonej.* Omawianie czy to jej zalet czy też (dość licznych niestety) usterek nie wchodzi w zakres niniejszego artykułu. Wspominam ją na tem miejscu głównie dlatego, że znamienny jest sam fakt pojawienia się tej antologji, będącej w zamierzeniu autora ,,obrazem twórczości poetyckiej doby

współczesnej 1918—1930". To umieszczenie „daty końcowej" ma pewną wymowę; wolno nam przypuszczać, że nie stało się to tylko przypadkowo. Nie wątpię, że zwolennicy podziału literatury na okresy będą z tej daty zadowoleni, a może nawet niezadługo wprowadzą ją oficjalnie do podręczników. Albowiem — mówiąc całkiem serjo — nie brak objawów, świadczących jakoby, że się coś już „zamyka", kończy czy przeinacza w literaturze, a szczególnie poezji, zwanej dotąd ogólnie „powojenną". Umilknął szereg czynnych dawniej poetów, straciły swą intensywność niektóre czołowe grupy poetyckie, do głosu coraz częściej dochodzi młodsze pokolenie; aktualny kryzys powszechny przyniósł nową falę zagadnień, tematów i roztrząsań, poruszanych na łamach nowych niekiedy czasopism... Ale nim jeszcze rozpoczął się kryzys i wiążący się z nim potrosze nowy ferment w literaturze, dał się zauważyć ruch inny, odmienny wprawdzie, ale równie charakterystyczny: pewna jakby stabilizacja dotychczasowych zdobyczy. Już w dziesięciolecie niepodległości Polski pojawiać się zaczęły różne artykuły — że się posłużymy modnym terminem: „retrospektywne" — na temat plonu literackiego owych lat kilku. Na tem się nie skończyła owa „retrospektywa". Drugim jej etapem były grube tomy *Wierszy zebranych*, następujące po sobie w dość szybkiej kolejności, a obejmujące całokształt twórczości wybitniejszych i już niejako oficjalnie uznanych poetów doby współczesnej (Zegadłowicz, Tuwim, Wierzyński, Słonimski, nb. zapowiedziany analogiczny zbiór poezyj Kozikowskiego *Pięciokłos* nie ukazał się dotąd). Trzecim etapem (gdyby nie kryzys) byłyby może antologje i monografje. Książka Galińskiego miała być i antologją i monografją, ale zadaniom tym nie podołała.

*WIERSZE ZEBRANE* Kornela Makuszyńskiego (Hoesick) mało mają wspólnego z resztą swych „imienników". Retrospekcja poszła tu chronologicznie znacznie głębiej; do zbioru nie weszły ani *Piosenki żołnierskie* ani *Pieśń o ojczyźnie*, ani wogóle żaden z wierszy powojennych, natomiast znalazły się tu (miejscami nieco zretuszowane) utwory z dawnych tomów *(Połów gwiazd, Narodziny serca)*. Zatem Makuszyński — młody i świeży. Istotnie warto go sobie przypomnieć; dystans lat niezawsze wyda się nam wielki.

Większy już dystans dzieli nas od *PLONU ŻYCIA* Stanisława Wyrzykowskiego (Dom Ks. Pol.); zbiór ten o wiele bliższy jest „Młodej Polsce", niż czasom dzisiejszym. Nastrojowość, rozmowy z duszą, tęsknoty nieokreślone i smutki (często na tle jesiennem) — to motywy już ograne i pewnoby w nikim już dziś nie zbudziły oddźwięku, gdyby nie to, że Wyrzykowski jest w ich stosowaniu dość dyskretny, bynajmniej nie przesadny, a przytem umie je pogłębić wytrawną myślą filozoficzną. Zresztą minorowe i wtórne tony bynajmniej nie dominują w tych utworach; poeta umie zdobyć się na ton silny, dumny, odrębny i własny — tyczy się to i strony formalnej utworów, w której ukazał zarówno wielką inwencję jak i zmysł artystyczny.

Do sfery poniekąd bliskiej Wyrzykowskiemu — nietylko chronologicznie, ale i z ducha swej treści — należą utwory drugiego estety-filozofa, Antoniego Langego, wydane pośmiertnie w 2 tomikach (*GDZIEKOLWIEK JESTEŚ...* oraz *MALCZEWSKI I KILKA EROTYKÓW* (Mortkowicz), a w znacznej części osnute również na rozmyślaniach o śmierci, o celach życia, o stosunku człowieka do świata. Podobnie jak u Wyrzykowskiego, mamy tu do czynienia nietylko z retrospekcją (przeglądem rzeczy dokonanych), ale i z introspekcją, wnikaniem w przebieg własnych dziejów psychicznych. Tomiki te były starannie przygotowane do druku przez samego poetę na wiele lat przed śmiercią —

wszak główny ząb gotów był już w r. 1906 — to też można powiedzieć, że na ich podstawie lepiej można zrozumieć i ocenić Langego-poetę i Langego-człowieka, niż na podstawie któregokolwiek z dzieł dawniejszych.

To samo powiedzieć należy o ostatnim, również pośmiertnie wydanym zbiorku utworów Or-Ota *PIEŚŃ O RYNKU I ZAUŁKACH* (Mortk.). Jest to niewątpliwie najpiękniejsza książka, jaką ten poeta w życiu swem napisał. Nic to nie szkodzi, że powrócił do tematu już zużytego — i to zużytego właśnie przez siebie. Nowa fala szczerego sentymentu lokalnego, spotęgowana myślą o rychłej rozłące, poddała mu nowe motywy, nowe spostrzeżenia, nowe nawet środki artystyczne. W długoletnim rzemieślniku pióra, piszącym na zamówienie różne okolicznościowe wierszyki i reklamy, obudził się nagle — już po raz ostatni — prawdziwy, mocny poeta.

Nie zdążył wierszy swoich zebrać w jedną całość Juljan Ejsmond, zmarły przedwcześnie; nie pozbierał nawet tych utworów, które były rozsypane po czasopismach. Pośmiertnem wydaniem jego puścizny zajęto się wprawdzie, ale wykonano ten zamiar nader niezręcznie. Wybór poezyj, opatrzony ogólnym (i dowolnym zresztą) tytułem *W SŁOŃCU* (Ks. św. Wojciecha), jest w lwiej części przedrukiem dawnego zbiorku *Miłość wieczna*, wobec czego na inne utwory zostało już nader mało miejsca. Weszły tu wprawdzie wiersze religijne (niektóre nowe, niektóre wyjęte z pierwszego, chłopięcego jeszcze zbiorku utworów poety), weszły trzy wiersze o Czarnolesie oraz dwa utwory napisane przed samą niemal śmiercią, ale to wszystko w sumie dość jednostronne daje wyobrażenie o poecie. Słynne niegdyś jego wiersze z czasów wojny, czy natchniona *Antyfona barw*, pieśni o puszczy czy o pięknie kultury greckiej, nieprędko doczekają się książkowego wydania. Niekompletnie przedstawia się też cykl wierszy o „dziecięcym światku", zatytułowany *PATRZĄC NA MOICH SYNKÓW;* tu jednak antologja przeprowadzona planowo i z rozmysłem. Ten właśnie tomik ukazuje nam twórczość Ejsmonda w jej najbardziej swoistej i oryginalnej dziedzinie: znajomości spraw dziecięcych. Niezawodny humor i dowcip oraz wytworna forma wierszowa idą tu w parze z wymowną szczerością uczucia.

Refleksje na temat życia wogóle, na temat własnych dni przeżytych oraz na temat stosunku człowieka do spraw tego (i drugiego) świata są treścią utworów K. H. Rostworowskiego, zebranych pod tytułem *ZYGZAKI* (Ks. św. Wojciecha). Jest to plon liryczny nie całego wprawdzie życia poety (nie pamięta się już dziś, że od zbiorku wierszy lirycznych Rostworowski rozpoczął na początku stulecia swą działalność literacką), ale w każdym razie nienajmniejszej części tego życia. Znalazły się tu „wiersze różne" z lat powojennych, ogłaszane dawniej sporadycznie po pismach i wiążące się bądź z aktualnością chwili, bądź z nieprzerwaną pracą dramatyczną, której są niekiedy jakby glossami. Mimo tej dorywczości powstawania zbiorek cały ma w pewnym sensie konsekwentną i jednolitą linję; linją tą jest stopniowe kształtowanie się społecznych i religijnych poglądów, dochodzące do kulminacji w *Confiteor*. Godna uwagi w tych utworach jest giętka i jednocześnie pełna mocy rytmika, niezależna od żadnych dawniejszych czy nowszych prądów wersyfikacyjnych.

*RADOŚĆ I FRASUNEK* życia, również schodzącego „pod lat południe", jest treścią zbiorku utworów L. H. Morstina (Hoesick). Do zbiorku Rostworowskiego upodabnia go poniekąd to, że i tu niektóre utwory są jakby glossami do innych, większych dzieł poety (np. wiersz *Astronomja* jest po-

dźwiękiem *Kłosa Panny*). W przeciwieństwie do Rostworowskiego Morstin trzyma się naogół zdala od spraw społecznych, może idąc za wzorem Horacego *(mitte civiles super urbe curas)*, którego jest wypróbowanym znawcą i tłumaczem. Estetyczna postawa wobec świata dominuje nawet w utworze *Italia fascista*, gdzie napozór celem głównym jest zagadnienie polityczne.

,,Mimo lat w jutro jasno patrzę zawdy" — zapewnia nas Leopold Staff w jednym z utworów zbiorku *WYSOKIE DRZEWA* (Mortk.). Znaczną część tego zbiorku można uważać za rozrachunek poety z życiem, podobny temu, jaki spotyka się w omówionych książkach Wyrzykowskiego, Or-Ota, Langego czy Rostworowskiego. Tym razem jest to rachunek jeszcze nie zamknięty, ale dopiero znajdujący się w stadjum wielokrotnego przeliczania. Od wszystkich poetów wspomnianych Staff bardziej jest lirykiem, w większym zatem stopniu poddaje się fluktuacjom chwilowych wrażeń i doznań, czasem zaś poprostu tylko urokowi pomysłu (cenne w tym względzie jest wyznanie w poincie sonetu *Zachód łaskawy*). W doraźnie (a jednocześnie... systematycznie) czynionych obserwacjach z życia okazuje wypróbowaną już bystrość i wnikliwość, a w sposobie ich wypowiadania zadziwia precyzją i naturalnością; nie znać już ani śladu owego przymusu, jaki w podobnych drobnych utworach dawniej niekiedy krępował poetę — na tem tle jasno się tłumaczy wiersz *Wolność*, zamieszczony prawie na czele zbiorku. Zasługę pewną ponosi tu, być może, obcowanie Staffa z młodszą generacją poetów (świadczą o niem częste przypisy pod utworami), wykorzeniające zeń resztę konwenansu poezji przedwojennej.

Coraz już rzadsze zatem stają się spojrzenia w przeszłość... ,,Idźmy, znów czasu bóg postąpił krokiem...". Znaleźliśmy się już w generacji poetów powojennych. Ale i ci przecie mają już swoje wspomnienia, swoje refleksje nad zbiegłym okresem życia i twórczości. Oto finałem nowego zbiorku J. A. Gałuszki *CIENIE ORŁÓW* (Geb.) jest wiersz *W godzinę odejścia*, w kilku strofach zawierający jakby *résumé* dotychczasowego plonu poety; w kilku innych utworach są też jakby świadome nawiązywania do motywów dawniejszych — atoli mają one już odmienną wymowę: początkowy optymizm coraz częściej ustępuje miejsca rozgoryczeniu, które ledwie że pod koniec zbiorku zcisza się nieco.

O dawne przeżycia, czy wspomnienia, o ,,kraj lat dziecinnych" (Wołyń i Ukrainę) zrzadka tylko potrąca J. Iwaszkiewicz w *POWROCIE DO EUROPY* (Hoesick); reszta utworów tego zbiorku — zgodnie z jego tytułem — ma treść obszerniejszą i bardziej aktualną. Nie brak pewnych formalnych retrospekcyj: włączono tu jeden wiersz z 1916, drugi z 1921 r. Zbiorek cały ma wielką wartość artystyczną, choć nowych plonów stosunkowo mało przynosi; samo poszukiwanie tematów czy podniet nie jest jeszcze zdobyczą.

Kontrastem wobec wykwintnej ,,europejskiej" postawy Iwaszkiewicza są tomiki poetów, że tak powiem, domorosłych, u których szorstkość wyrażenia idzie w parze z uciążliwością własnej drogi. — *GŁAZY I STRUNY* zwie się nowy zbiorek S. Ciesielczuka (nakł. Kwadrygi). Poeta jest synem wsi, która już w poprzednich tomikach była częstym tematem jego utworów; oczywiście niema tu nic z banalnego chłopomaństwa literackiego — niema fałszywych ekstaz i stylizacji. Uderza świeżość i prawdziwość wyczucia w takim np. utworze *Koszą koniczynę*, gdzie ,,utylitarna" nuta pointy brzmi rasowo, nie osłabiając wcale wrażenia czysto artystycznego; to samo rzec można o utworze *Żniwa odchodzą*. Ziemia, z którą autor jest zżyty atawistycznie,

jest dla niego, jak dawniej dla Kasprowicza, punktem oparcia w rozważaniu o sprawach wszechświata; w tym kierunku twórczość Ciesielczuka idzie linją konsekwentną.

Do zagadnień podobnych przystępuje nieraz pokrewny mu z wielu względów Stanisław Bąkowski, ujmując je jednak pod kątem widzenia nie kosmologicznym, lecz psychologicznym, a za główny problemat obierając sobie stosunek człowieka do Stwórcy. Problemat ten powraca pod różnorodną, załamań pełną postacią, także w zbiorku *Z RAJU I PODZIEMIA* (Hoesick); napłynęły tu jednak i nowe tematy, wśród nich temat *Szczęścia ojcowego*, odmiennie ujęty niż u Rostworowskiego *(Szczęście moje)* i Ejsmonda.

Na drodze do jakiejś nowej fazy znajduje się obecnie twórczość Emila Zegadłowicza. Nie znaczy to, by miał się on wyrzekać tworzywa, z którego kiedyś wysnuł swe rzeczy najcelniejsze: *Powsinogi*, *Kolędziołki* czy *Krąg*; owszem, w zbiorze *NAD BRZEGAMI ZODJAKU* (Bibl. Studwudziestu) nieraz jeszcze korzysta z folkloru beskidzkiego, nieraz uderza w ton balladowy— ale są już i elementy zgoła nowe, a niektóre dawne motywy zanikły. Przedewszystkiem umilkła nuta religijna, która jeszcze od *Transfiguracji* (zakończenie *Imagines*) stale brzmiała w jego dziełach. Spotęgowane zostały elementy grozy i strachu, którym wybornie służy nowa rytmika, zwarta i mocna, często w dialog ujęta, zbliżona do form dramatu. Ma się wrażenie, jakoby tytuł jednego z utworów — *Przed premjerą* — był prognostykiem lub aluzją... (Książka *Aktor wieczny* może być uważana za prolog do zbiorowego wydania dramatów Zegadłowicza).

Kształtem drobnym, a niekiedy aforystycznem czy parodjowanem brzmieniem *(O gwiazdeczko, coś błyszczała)* pokrewne są tym nowym kolędziołkom wiersze Marji Pawlikowskiej, których przygarść mieści się w zbiorku *SUROWY JEDWAB* (Hoesick). Poza tem jednak różnice są znaczne, niekiedy biegunowe. Pawlikowska nie projektuje niczego, poddaje się tylko wrażeniom chwili, a właściwie żadnem z nich się nie przejmuje. Czyni tylko spostrzeżenia i rzuca odręczne, giętkie porównania. W tem jest urok, w tem i odrębność jej twórczości, która już jednak rozpoczyna tworzyć jakby „szkołę" wśród poetek.

Formę „wierszy krótkich" spotykamy jeszcze u kilku poetów. U Włodzimierza Żelechowskiego służy za ramkę drobnych, plein-airowych pejzażyków; ten „mikrokosmos" nie zapełnia jednakże całego zbiorku p. t. *STRUNY ŚWIATA* (Hoesick), albowiem widzimy tu i większe porywy dojrzałego talentu, który po okresie prób początkowych znalazł wreszcie własną drogę. Tak samo na igraszkach epigramatycznych z zakresu awjacji *(Typy)* nie kończą się ambicje Mieczysława Lisiewicza, który i w *SUICIE LOTNICZEJ* (Hoesick) i w *U33* (Tow. Mił. Ks.) idzie śladem epiki bohaterskiej, nie wszędzie coprawda stając na wysokości zadania.

Wysokim, namiętnym tonem brzmią *ELEGJE CAŁOPALNE* Marjana Piechala (Inst. Literacki); aktualne kwestje polityczne i społeczne, omijane przez większość wspomnianych powyżej poetów, tu stanowią oś zasadniczą całego zbioru, który — jak słusznie zaznacza autor — winien być uważany jako jednolita i planowo ułożona całość. Jednolitość tę zwiększają przypisy, wyjaśniające właściwy cel utworu, zagmatwany niekiedy aluzjami i przenośniami. Abstrahując od głównego celu, jaki sobie poeta wyznaczył, uznać musimy w *Elegjach* spełnienie się celu drugiego, choć odtrąconego przezeń napozór („laury-wzgardzone"), a mianowicie: głębokiego efektu artystycznego... Do celu tego świadomie dąży Anna L. Czerny w *TESTAMENCIE*

*ADAMA* (Hoesick), posługując się równie silnym patosem wyrażeń i tematów; same tematy jednak są inne — i bardziej rozbieżne, przyczem myśl społeczna służy raczej za pointę niż za tendencję utworów.

O aktualne tematy, dotyczące państwa i narodu, potrąca niekiedy Antoni M a d e j, autor *PŁONĄCYCH LONTÓW* i *PIEŚNI O BAŁTYKU* (Lit. Inst. Wyd.). Poeta ten ma dobre poczucie właściwej drogi, gdy w wierszu *Grusza* wraca na miedzę wiejską. Niestety... *video meliora proboque!...* nie w swoją wkroczył dziedzinę, gdy rozszerzył swe ambicje. Poco powtarzać do znudzenia Ksenofontowe powitanie morza (wystarczy, że już raz w sposób niedościgły zużytkował ten motyw Heine!) i to jeszcze kojarzyć je z równie wyświechtanym motywem „śmiałych wikingów"? O wiele oryginalniej — bo własnemi oczyma — umie spoglądać na morze M. C z e r k a w s k a; właśnie dzięki temu oba jej morskie cykle ze zbiorku *SIECI NA WIETRZE* (Krak. Sp. Wyd.) celują wielką malarską plastyką, trafnością i świeżością refleksyj. Wśród wielkiej rozmaitości nastrojów szczególnej uwagi godzien jest żarcik satyryczny *Swojskość obroniona.* Cykl poświęcony dzieciom, trochę w Ejsmondowskim stylu, niepozbawiony jest momentów nader głęboko wyczutych. (Motyw dziecięcy w wierszu poświęconym *Januszkowi,* stanowi najszczerszą z wielu nut zbiorku S. R a c i ą ż k ó w n y *Chińska akwarela*).

Nawoływania Żeromskiego i przykład „Czartaka" wywołały niemal w całej Polsce hasło, może modę, regjonalizmu. Prąd ten najsilniej dziś bije w dwóch starych źródliskach kultury polskiej: w Krakowie i w Wilnie. Kraków (Rostworowski, Gałuszka, Żelechowski) był już omówiony; pozostałoby wspomnieć tomiki Demczyka, Kaszyckiego, A. Kadena i in. Z wileńskich regjonaljów zeszłorocznych na pierwszem miejscu postawiłbym tomik Heleny R o m e r - O c h e n k o w s k i e j *BETLEJKA WILEŃSKA*, gdzie idea regjonalna znalazła wyraz w najistotniejszej i najbardziej żywotnej postaci: w zużytkowaniu miejscowych obrzędów, zwyczajów, gwary, tradycyj i dążności (temat oczywiście pokrewny słynnemu utworowi Rydla, ujęty już raz w sposób odmienny przez Łopalewskiego).

W tę sferę mniej zagłębia się W. H u l e w i c z, interesujący się *MIASTEM POD CHMURAMI* (Chomiński) głównie od strony malarskiej i poddający się nader subjektywnie jego urokom. Dla Jadwigi W o k u l s k i e j *(PŁONĄCY DOM)* obojętne są „zaułków tradycyjne pyły"; Wilno nie jest dla niej zbiorem antykwarskich zabytków, lecz przedmiotem żywego ukochania. Eugenja Kobylińska, choć z Wilnem ściśle związana i choć Druskienikom poświęciła cały zbiorek, ostatnio tylko przelotnie zaznacza tło regjonalne zdarzeń, stanowiących podnietę jej utworów *(Autobus);* poza tem twórczość jej przebywa w kręgu wrażeń czysto osobistych, wyrażonych to ze znaczną dozą żywego sarkastycznego humoru, to znowu w sposób nastrojowy, graniczący niekiedy z symboliką *(W cieniu modrzewia, Jesienna miłość, Błękitne piłki).*

Cykle wierszy, sławiących lokalne zabytki i historyczne wspominki, zawsze były liczne w Polsce (E. Wasilewski, W. Pol, Or-Ot), dziś jednak stały się zjawiskiem nagminnem, niema bowiem chyba okolicy, gdzieby nie kwitła ta odmiana literackiego regjonalizmu. Rekord liczebny w tym zakresie osiągnął Stanisław H e l s z t y ń s k i, ogłaszając 5 tomów zbioru *NAD WARTĄ, NOTECIĄ I ODRĄ*, rozplanowanego na tomów kilkanaście. Żałować należy, że obrał do tego celu trudną formę sonetu, niekiedy nie pozwalającą mu się wypowiedzieć, a przytem prowadzącą wkońcu do pewnej monotonji (np. sonety *Szymborze* i *Objezierze* są bliźniaczem powtórzeniem tej samej myśli). Szkoda też, że

głównym kręgiem zainteresowań poety są rzeczy muzealne, a nie dzisicjsza żywa współczesność; przyznać należy, że niektóre tematy historyczne budzą szczere drgnienie serca *(Halszka z Ostroga)*, czasem zdobywa się poeta na efekt silny (początek sonetu o księdzu Paterku), ale często nadmiar patosu, idący w parze z barokiem metafor, zaciemnia myśl i osłabia wartość artystyczną utworów; trafiają się i wyrażenia niezręczne („grot utkwił niż książęcych łopat", co ma znaczyć: „poniżej łopatek księcia"). Tomik *Międzyrzecze* tchnie największą szczerością (sonet do dr. Skopowskiego) i prostotą. Głęboką szczerością uderzają *ELEGJE PODOLSKIE* S. P o m e r a (Hoesick), wśród których zarówno nowością tematu jak i żywą plastyką ujęcia wyróżniają się wiersze osnute na tle życia żydowskiego (grajek). Godzien uwagi jest poeta śląski Adolf F i e r l a, którego *DZIWY NA GRÓNIACH* pisane gwarą, odznaczają się zarówno rozmaitością form jak i gorącem odczuwaniem miejscowego folkloru (Ondraszek).

Wyraźnego oblicza regjonalnego nie przedstawia poezja lwowska, choć poetów tęgich tam nie brak; z zeszłorocznego plonu doszedł mnie (oprócz *Testamentu Adama)* tylko *ŚPIEW O WYDRZE* Stanisława M a y k o w s k i e g o (Ossolineum), będący wierszowaną parafrazą rozdziałów z Paska; udał się poecie styl sarmacki, choć kunsztowność rymu niekiedy zmusiła go do wprowadzenia wyrazów mało używanych lub niepotrzebnych, co mija się z celem książki tej, przeznaczonej na lekturę dla młodzieży (nb. czemu Maykowski nie ogłosi swych ballad?). — Regjonalizm właściwych poetów poznańskich też mało daje znać o sobie szerszemu światu (Swinarski); więcej wiadomo o poetach-przybyszach, wśród których zwłaszcza S z t a u d y n g e r przypomnial się *RZEZIĄ NA PARNASIE* (B. S. D.).

Zdaję sobie sprawę, że bilans „roku poetyckiego" zawarty w szczupłych ramach artykułu, musi być niedokładny (tem bardziej, że nie udało mi się dotrzeć do wszystkich tomików, jakie w 1931 roku wyszły). Tem mniej ważyć się mogę na wysnuwanie jakichkolwiek wniosków ogólnych, zwłaszcza, że przecie granice roku nie są współmierne z granicami przeobrażeń literatury. Pozwolę sobie tylko zanotować parę luźnych spostrzeżeń, jakie mi się nasunęły przy wertowaniu tomików d z i s i e j s z e j generacji poetyckiej. Spostrzeżenia te dotyczą dwóch dziedzin: tematu i formy. Zdumiony byłem obfitością wierszy okolicznościowych: z okazji pogrzebu Słowackiego, śmierci Conrada, Focha, Żeromskiego, powstania listopadowego; dalej uderzyło mnie częste wspominanie Amundsena i... Jana z Kolna, rwanie się w dalekie kraje, sławienie przygód i podróży *(signum temporis)*; wreszcie znalazłem kilkanaście co najmniej wierszy poświęconych matce (zapewno *disiecta membra* konkursu „Dnia matki" w Krakowie) i dużo wierszy poświęconych dzieciom. Widocznie pewne tematy są *en vogue*. W zakresie wersyfikacji daje się zauważyć pewien powrót do form dawnych: do rymu, albo przynajmniej do tych postaci asonansu, które są bliskie rymowi; wracają nawet — ale w pewnem urozmaiceniu — wzgardzone w swoim czasie postacie zwrotek (sonet, rondo). Z rodzajów poetyckich najbardziej są rozpowszechnione wiersze krótkie o treści impresjonistycznej lub epigramatycznej, albo też — naodwrót — dłuższe elegje. Zdaje się, iż w większości utworów element refleksyjny zaczyna przeważać nad czysto lirycznym, tj. uczuciowym. Ale t w i e r d z i ć tak niepodobna.

*Józef Birkenmajer* (Warszawa).

## TEORJA LITERATURY.

Roman Ingarden: *Das literarische Kunstwerk. Eine Untersuchung aus dem Grenzgebiet der Ontologie, Logik und Literaturwissenschaft.* Max Niemeyer Verlag, Halle (Saale) 1931, str. XIV + 389.

Konstanty Troczyński: *Rozprawa o krytyce literackiej. Zarys teorji.* Prace polonistyczne studentów Uniwersytetu Poznańskiego Nr. 4. Poznań 1931, Jan Jachowski, str. 112.

W rzędzie przyczyn, składających się na współczesny kryzys nauk humanistycznych, rolę niepoślednią odgrywa niejasność i wieloznaczność pewnych podstawowych terminów. Na trudnościach słownych zasadza się wiele dyskusyj, sprawiających wrażenie, że humanistyka wkracza w stadjum bezpłodności. Usprawnienie aparatu terminologji winno przyczynić się zarówno do przejrzystości w obrębie poszczególnych dzieł, jak i do uniknięcia nieporozumień między różnymi badaczami. Nauka współczesna sięga coraz częściej do rozbioru pojęć i nazw, któremi przez długi czas operowano z lekkomyślną swobodą, nie odczuwając potrzeby nadania im precycji i dokładności.

Zwłaszcza nauka o literaturze nie może się pochlubić uporządkowanym systemem terminów i pojęć. Mimo że literatura stanowi zjawisko społeczne pospolite i posiada charakter przedmiotu codziennego użytku, nawet badacze-specjaliści nie potrafią zadowalająco odpowiedzieć na podstawowe pytanie: czem jest dzieło literackie. Mówi się, że utwór — to wyraz przeżyć psychicznych autora. Lecz co w takim razie powiedzieć o dziełach, przedstawiających przeżycia, których twórca doznawać nie mógł (np. gdy mężczyzna opisuje miłość kobiety)? Zresztą przy lekturze dostępne są nam w doświadczeniu bezpośredniem tylko nasze własne zjawiska duchowe, których identyczności z przeżyciami autora stwierdzić niepodobna. Wobec tego możeby raczej należało utożsamić dzieło z doznaniami czytelnika? Lecz w takim razie trzebaby przyjąć np. istnienie tysięcy odmiennych *Wallenrodów*, gdyż każdy reaguje na poemat Mickiewicza inaczej. Poza tem straciłby wówczas sens szereg wyrażeń, stosowanych względem dzieł literackich. Co znaczyłby sąd, że *Beniowski* jest napisany oktawą, a *Iljada* — heksametrem? Czy stany psychiczne mogą być „pisane" heksametrem i oktawą?

Dzieło polskiego uczonego Romana Ingardena p. t. *Das literarische Kunstwerk* stanowi poważną, na szeroką skalę zakrojoną próbę rozwiązania problemu istoty dzieła literackiego. Treść tej rozprawy przerasta właściwie ramy, zakreślone przez zagadnienie podstawowe, i obejmuje szereg spraw szczegółowych, posiadających znaczenie dla praktyki badań literackich. Cechą charakterystyczną książki jest właśnie to, że nie składa się ona, jak możnaby sądzić z pozorów, z samych wywodów abstrakcyjnych, które często bardziej utrudniają, niż ułatwiają zrozumienie literatury; wyłoniła się ona ze współżycia z dziełem literackiem, i to współżycia bliskiego i serdecznego. Ta właściwość rozprawy nadaje jej, niezależnie od tego, z jaką opinją spotka się jej strona teoretyczna, dużą wartość pragmatyczną. P. Ingarden na każdym niemal kroku dostrzega nowe sposoby podejścia do literatury, nowe strony techniki literackiej. To też, chociaż zapowiada, że kwestje poznania dzieła literackiego pozostawia na uboczu, jednak przyczynia się do ich wyjaśnienia. Z trudności metodologicznych, wynikających z rozległości przedmiotu, wyszedł autor naogół ręką obronną. Zaletą rozprawy jest ścisłe określenie zakresu badań, co pozwoliło uniknąć pomieszania odrębnych dziedzin naukowych, przygodnie związanych z nauką o literaturze. Dobrze się stało, że z rozważań została wyłączona psychologja

twórczości, gdyż studja genetyczne oddalają od zrozumienia dla literatury jako gotowego tworu. Słusznie autor podkreśla, że twórca i jego dzieło są dwoma przedmiotami samoistnemi, które winny być od siebie oddzielone. Za przedmiot analizy zostało obrane gotowe dzieło literackie w ustalonej postaci.

Szkieletem rozprawy jest rozbiór zasadniczych składników, występujących w każdym przedmiocie, zaliczanym do literatury. Autor uważa dzieło literackie za twór wielowarstwowy. Poszczególne warstwy różnią się od siebie materjałem oraz rolą w całości. Każda z nich jest dostrzegalna, posiada pewne własne cechy i odrębności, wszystkie zaś łączą się w zwartą całość, nadając dziełu charakter polifonji. Dzieło literackie zawiera cztery takie warstwy: 1) warstwę brzmień słownych i opartych na nich obrazów dźwiękowych; 2) znaczeń; 3) przedmiotów i ich losów i wreszcie 4) warstwę ,,aspektów", w których się przedmioty objawiają. Wiązadła myślowe nadają jednolitość wszystkim pierwiastkom, które jako całość służą do objawiania ,,jakości metafizycznych", jak wzniosłość, tragizm, groza, demoniczność, świętość i t. p. Szukanie w utworze ,,idei" w znaczeniu zdania prawdziwego jest według autora błędne. Ideę w literaturze stanowią przedewszystkiem owe jakości metafizyczne, objawiające się w różnych wypadkach i zdarzeniach, jako osobliwa atmosfera, naświetlająca ludzi.

Poszczególne warstwy zostały poddane gruntownemu rozbiorowi. Przy rozpatrywaniu strony dźwiękowej w literaturze okazało się, że można wprawdzie mówić o tożsamości obrazów dźwiękowo-wyrazowych dla danych utworów, lecz z pewnem ważnem ograniczeniem, bowiem przy odtwarzaniu dzieła przez czytelników zachodzą w interpretacji znaczne różnice, czyto w sposobie wymawiania zgłosek, czy w sile i barwie głosu. Jeśli mimo to można uznać stan dźwiękowy danego dzieła za ustalony, to dzieje się to dlatego, że czytelnik jest nastawiony na typową postać językową i nie zwraca uwagi na indywidualne odchylenia. Występuje zatem na jaw różnica między dziełem literackiem, a jego poszczególnemi ,,konkretyzacjami". Dalsze badania wykazują, że inne warstwy utworu literackiego również posiadają charakter schematyczny, przez co powstaje możliwość wielu indywidualnych odmian przy interpretacji. Ujęcie dzieła, jako typowego schematu, pozwala ocalić jego jedność i identyczność, oraz uniezależnić je od poznającego podmiotu.

Analiza warstwy znaczeń, wnikająca głęboko w stosunki składniowe, ustala funkcje zdań i ujawnia ważną cechę sądów w dziele literackiem. W nauce występują sądy w sensie logicznym; stwierdzają one zgodność lub niezgodność zdania z rzeczywistością. W wypowiedzi czystej znika funkcja, związana z uroszczeniem do prawdziwości. Zdania literackie zajmują stanowisko pośrednie. Przedmioty intencjonalne są w nich tylko nazwane rzeczywiście istniejącemi, lecz nie stapiają się z realnością; treści wyobrażane tworzą w literaturze świat dla siebie. Niby-sądowy charakter zdań w dziele literackiem pozwala przeprowadzić wyraźną linję graniczną między nauką a ,,literaturą piękną". Poza tem specjalny rozdział został poświęcony odgraniczeniu literatury od innych pokrewnych rodzajów twórczości, jak przedstawień scenicznych, sztuki filmowej i pantominy. Zajmująco przedstawia się rozpatrzenie literatury pod kątem widzenia konkretyzacyj, które, wzięte w całej swej różnorodności, składają się na pojęcie życia dzieła literackiego. Ponieważ konkretyzacje zależą od nastawień psychicznych czytelnika, przeto występują w nich rysy epoki, dzięki którym dzieło ,,przeżywa" zmiany, okresy regresji i odrodzenia.

Niepodobna na tem miejscu wchodzić w szczegóły rozprawy, która obejmuje tak wielki zakres zagadnień. Wszakże już z naszych lakonicznych uwag

wynika, że stanowi ona pracę o znaczeniu wybitnem, że pogłębia i rozszerza wiedzę o dziele literackiem i że nie może być obojętna dla osób, zajmujących się badaniami literackiemi. Sam autor stwierdza, że przedmiotu nie wyczerpał i że potrzebne są dalsze studja w wytkniętym przezeń kierunku. Właściwość ta nadaje książce siłę zapładniającą. Dzieło Ingardena nie powinno pozostać bez wpływu na współczesną naukę polską, która w latach ostatnich wykazuje ożywione zainteresowanie dla badań metodologicznych z zakresu literatury.

Zadanie podobne do tego, jakie względem dzieła literackiego postawił sobie Ingarden, wysuwa w stosunku do krytyki książka Konstantego Troczyńskiego p. t.: *Rozprawa o krytyce literackiej. Zarys teorji.* P. Troczyński bardzo starannie określa zakres swych rozważań i ogranicza się wyłącznie do sprawy definicji i klasyfikacji krytyki. Za pobudką posłużyła rozbieżność opinij o krytyce na gruncie polskim. Przyczynę nieporozumień i niezadowolenia z współczesnej działalności krytycznej widzi autor w zamęcie terminologicznym oraz w tem, że pod miano krytyki literackiej podciąga się czynności, odmienne pod względem przedmiotu i zadań. Rozprawka nawiązuje łączność z tendencją ogólną, zmierzającą do rewizji podstaw i zasad krytyki. Pod względem metodycznym odznacza się ona dużą ostrożnością; może nawet zbyt wiele miejsca zajmują w niej rozważania metodyczne, np. rozbiór prawideł definjowania i klasyfikacji, przez co wikła się nieco kompozycja studjum.

W pierwszej części rozprawki krytyka literacka określona została jako wszelka działalność poznawcza, 1. mająca za przedmiot literaturę i 2. zdążająca do oceny. Aby stwierdzić poprawność tej definicji, należało rozpatrzyć przedmioty pokrewne, które mogą być z krytyką pomieszane, mianowicie nauką i sztuką. Zdaniem autora narzędzia literatury i krytyki literackiej są podobne, lecz czynność artystyczna w czasie trwania sama wytwarza swój przedmiot, krytyka zaś nowej rzeczywistości nie tworzy, wydaje tylko ocenę. Dalej sztuce zależy na wywołaniu przeżyć estetycznych, podczas gdy krytyka dąży do przekonania o słuszności wypowiadanych sądów. Przeciwko utożsamianiu krytyki literackiej z nauką o literaturze przemawia znowu to, że uznawanie wartościowania za cechę nauk humanistycznych jest bezpodstawne. Z tego, że świat kultury jest światem wartości, nie wynika, aby poznawanie go musiało mieć charakter wartościujący. Jak widać, wyodrębnienie krytyki literackiej jako specjalnej czynności stanowi zadanie trudne. Omawiana rozprawka raczej trudności omija, niż pokonywa.

Przystępując do typologji krytyki literackiej, p. Troczyński omówił klasyfikacje J. E. Skiwskiego (*Typy krytyki literackiej*, „Myśl Narodowa", 1926, Nr. 27) oraz Z. Łempickiego (*O krytyce literackiej*, „Przegląd Warszawski", 1924, Nr. 34—35), zarzucając im głównie niejednolitość podstawy podziału. W swojej klasyfikacji autor obiera za podstawę kryterja, według których są przeprowadzane oceny; jednak ze względu na to, że jakość kryterjum „oddziaływa na jakość literatury, jako systemu rzeczywistości, podział ten jest tożsamy z podziałem według rodzaju objektywizacji przedmiotu". Otrzymujemy podział krytyki literackiej na 3 grupy: społeczną, zawartości i formalną, przyczem w klasie drugiej występuje dodatkowe rozgałęzienie na rodzaj psychologiczny i intelektualistyczny. Odpowiednio do tego podziału rzeczywistość literacka nabiera charakteru przedmiotu społecznego, psychologicznego, poznawczego lub artystycznego. Pierwsze trzy stanowiska traktują literaturę jedynie jako materjał i zajmują się właściwie przedmiotami pozaliterackiemi. Nazwę krytyki „literackiej" należałoby zachować tylko dla krytyki formalnej, samą zaś defi-

nicję krytyki literackiej wypada wobec tego uzupełnić postulatem postawy estetycznej. Zatem ostatecznie krytyka literacka, zdaniem autora, jest to ,,wszelka działalność poznawcza, mająca za przedmiot literaturę, uwarunkowana postawą estetyczną i zdążająca do wydania oceny". Stanowisko to przypomina pod pewnemi względami zwolenników ,,czystej formy" z St. I. Witkiewiczem na czele. Najwięcej niepewności budzi ostatnia część pracy, poświęcona problemowi objektywności krytyki literackiej.

Dzieło Ingardena oraz studjum Troczyńskiego, rozpatrywane jednocześnie, nasuwają ciekawe refleksje. Skreślone zupełnie niezależnie od siebie, mimo wielu zasadniczych różnic okazują pewne pokrewieństwo zarówno w sposobie podejścia do przedmiotu, jak w metodzie i technice dowodzenia. Stanowią one wymowną ilustrację pewnych aktualnych tendencyj, zarysowujących się w dziedzinie nauk humanistycznych.

*Mieczysław Giergielewicz* (Warszawa).

## PRZEGLĄD HUMANISTYCZNY (Roczniki 1930 i 1931).

*Przegląd Humanistyczny*, wznowiony we Lwowie pod redakcją prof. Ryszarda Ganszyńca, ma na celu informowanie nauczycielstwa o twórczych wysiłkach w obrębie całokształtu kultury humanistycznej. Stosownie do tych zamierzeń wybijają się na czoło artykuły, dotyczące dydaktyki poszczególnych przedmiotów hum. w szkole średniej (łącznie z propedeutyką filozofji) oraz bardzo sumienne kroniki literackie, przeglądy wydawnictw i t. p. Nie brak również prac o charakterze ściśle naukowym.

Studja nad okresem średniowiecza reprezentuje obszerna rozprawa prof. Ganszyńca: *Echa pieśni goliardowej w Polsce* (I, II, III). Praca ta z pogranicza hist. kultury i literatury porównawczej zawiera ciekawe szczegóły, dotyczące wagantyzmu studenckiego na Zachodzie i w Polsce oraz daje bogaty przegląd poezji tego typu (miłosnej, pijackiej i i.), urozmaicony artystycznemi przekładami na język polski. — Nowszą literaturę reprezentuje artykuł St. Zetowskiego o poezji powstańczej. Przedstawia w nim autor dzieje różnych przeróbek marsza Dąbrowskiego, związek hymnu Słowackiego z poezją powstania listopadowego oraz historję *Warszawianki* Delavigne'a w lit. pol. — Rewelacyjny charakter mają uwagi St. Kossowskiego nad krytyką i egzegezą tekstu poematu *W Szwajcarji*. Autor kwestjonuje wiarogodność tekstu paryskiego na którym opierają się wszystkie późniejsze przedruki, i stara się wykazać, że autentyczny jest tylko tekst, opublikowany po śmierci poety w Wilnie w r. 1861 w zbiorku pamiątkowym *Po ziarnie*. Między obu tekstami zachodzą znaczne różnice.

Imponująco przedstawia się dział informacyjno-bibljograficzny. Spotykamy w nim stałe kroniki literackie. Niezmiernie pouczające są też przeglądy, które obejmują całokształt prac w pewnej dziedzinie wiedzy o literaturze. I tak M. Piszczkowski omawia publikacje polskie dotyczące metodologji badań literackich (za czas 1926—29), W. Barbasz daje przegląd badań nad Wyspiańskim (za czas 1897—1930), K. Klein ocenia podręczniki historji literatury polskiej i teksty autorów (za czas 1926—1930), Z. Dembitzer przedstawia losy wydawnictw poezji polsko-łacińskiej, W. Taszycki zapoznaje nas z historją sporu o pochodzenie polskiego języka literackiego.

Bardzo miłym i wartościowym dodatkiem są licznie rozsiane przekłady krótkich utworów poetyckich, dokonane przez utalentowanych tłumaczy.

*H. Sch.*